

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**EVELIZE CRISTINA CIT TAVARES**

**FACA SEM PONTA, GALINHA SEM PÉ, HOMEM COM HOMEM, MULHER COM  
MULHER: QUEM DEFENDE A PERSONAGEM *QUEER*  
NOS LIVROS PARA A INFÂNCIA?**

**CURITIBA**

**2015**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**EVELIZE CRISTINA CIT TAVARES**

**FACA SEM PONTA, GALINHA SEM PÉ, HOMEM COM HOMEM, MULHER COM  
MULHER: QUEM DEFENDE A PERSONAGEM *QUEER*  
NOS LIVROS PARA A INFÂNCIA?**

Tese de Doutorado apresentada como requisito à obtenção do grau de Doutora em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de pesquisa “Cultura, Escola e Ensino”, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof. Dr. Maria Rita de Assis Cesar

**CURITIBA**

**2015**

Catálogo na publicação  
Mariluci Zanela – CRB 9/1233  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Tavares, Evelize Cristina Cit

Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: quem defende a personalidade *Queer* nos livros para a infância? / Evelize Cristina Cit Tavares – Curitiba, 2015.  
191 f.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Rita de Assis Cesar

Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

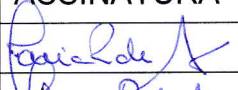
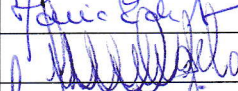
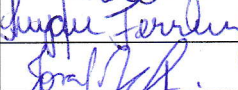



1. Literatura infantojuvenil. 2. Teoria Queer – Literatura infantojuvenil. 3. Identidade de gênero. 4. Sexo - Literatura infantojuvenil. I. Título.

CDD 808.899282

## PARECER

Defesa de Tese de Evelize Cristina Cit Tavares para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Rita de Assis César, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Constantina Xavier Filha, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Angela Couto Machado Fonseca, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suyan Maria Castro Ferreira, Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha, Prof. Dr. Jamil Cabral Sierra, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: "FACA SEM PONTA, GALINHA SEM PÉ, HOMEM COM HOMEM, MULHER COM MULHER: QUEM DEFENDE A PERSONAGEM QUEER NOS LIVROS PARA A INFÂNCIA?".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Maria Rita de Assis César		APROVADA
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Constantina Xavier Filha (online)		APROVADA
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Angela Couto Machado Fonseca		Aprovada
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Suyan Maria Castro Ferreira		APROVADA
Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha		Aprovada
Prof. Dr. Jamil Cabral Sierra		APROVADA

Curitiba, 25 de março de 2015



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Monica Ribeiro da Silva  
Coordenadora do PPGE

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Monica Ribeiro da Silva  
Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação  
Matrícula: 125750



Para meu pai e minha mãe,  
pela vida.  
Para Raul, Miguel, Manoela e Theo,  
pelo amor que tenho na vida...

## **AGRADECIMENTOS**

À minha querida orientadora, Maria Rita de Assis Cesar que carinhosamente me adotou, apontando com clareza e competência os rumos desta nova caminhada.

Ao mestre Daisaku Ikeda, que me ensinou a acreditar na revolução de uma única pessoa transformando o mundo.

À Luci Benevento Serrichio e Vera Miraglia, anjos da guarda na conciliação entre pesquisa e trabalho.

Ao Jamil Cabral Sierra, pelas contribuições teóricas e participação nas bancas de qualificação e defesa.

À Constantina Xavier Filha, pelas contribuições teóricas e participação nas bancas de qualificação e defesa.

À Suyan Maria Castro Ferreira, pelas contribuições teóricas e participação na banca de defesa.

À Angela Couto Machado Fonseca, pela participação na banca de defesa.

À Josafá Moreira da Cunha, pela participação na banca de defesa.

À Leilah Santiago Bufrem, pela afetividade com que participou da banca de qualificação.

À Marília Gomes de Carvalho, pelas primeiras reflexões sobre gênero e sexualidade.

Às amigas Maria Tereza Pires Mafra e Luciene de Lara, pelo carinho com que se dispuseram a colaborar com os resumos em língua estrangeira.

À amiga Solange Lopes Garbo, pelo carinho na aproximação com a escola pública.

À Capes, pela bolsa de Doutorado.

Ao grupo de pesquisa LABIN, pelas reflexões.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR – PPGE, pela oportunidade.

À Sandra, Patrícia, Cinthia e Amanda, da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR – PPGE, pelo apoio.

Aos professores e colegas do Programa de Doutorado pela solidária construção do conhecimento.

Às professoras da Rede Municipal de Curitiba pela participação no processo de pesquisa.

Ao meu pai (em memória) e à minha mãe pela compreensão diante da ausência.

Aos meus irmãos, pelo exemplo.

Aos meus amigos, pela cumplicidade.

Aos demais parentes, pelo pertencimento.

Aos companheiros da BSGI, pelas lições de vida.

Aos meus filhos, pelo companheirismo.

Ao meu marido, pelo amor e incentivo.

Se lembra do futuro  
Que a gente combinou  
Eu era tão criança e ainda sou  
Querendo acreditar que o dia vai raiar  
Só porque uma cantiga anunciou  
(*Chico Buarque de Holanda – Maninha*)



## RESUMO

Esta pesquisa constrói-se na perspectiva de que os livros de literatura para a infância possam representar pontos de resistência em relação à temática da diversidade sexual e de gênero. Entendendo que os corpos se constituem por meio de práticas discursivas e não discursivas que normalizam os sujeitos, procuro identificar no livro *Faca sem Ponta, galinha sem pé*, de Ruth Rocha, o motivo pelo qual o mesmo vem sendo amplamente utilizado nas salas de aula e bibliotecas escolares. Ao apresentar uma situação em que dois irmãos trocam suas identidades de gênero, depois de passarem embaixo de um arco-íris, essas crianças começam a comportar-se na lógica oposta ao que está determinado para seu gênero de origem. Na problematização da literatura enquanto possibilidade de questionamento ou reiteração das normas regulatórias para a construção social do gênero e da sexualidade, analiso os editais do Programa Nacional Biblioteca da Escola que selecionam acervos de livros para as escolas públicas brasileiras, em especial o PNBE/2012. O trabalho investigativo pressupõe uma estreita relação entre a produção literária voltada para a infância e os discursos da escola enquanto articuladora de regimes de verdade sobre o que é adequado para ser oferecido para os sujeitos em processo de formação. Além de tomar a perspectiva foucaultiana como marco teórico, penso que as contribuições das pesquisas trilhadas pelos estudos feministas pós-estruturalistas, em especial Judith Butler e as denominadas teóricas *queer*, assim como os conceitos provenientes dos Estudos Culturais foram decisivos para fundamentar meu objeto de análise, qual seja, as personagens dos livros para a infância, entendidos como artefatos culturais a serviço dos dispositivos pedagógicos que visam a normalização das questões de gênero e sexualidade. Para desenvolver esta tese, realizo as interlocuções necessárias à pesquisa, valendo-me das noções de dispositivo, resistência e subjetividade.

Palavras-chave: Literatura para a infância, Teoria *Queer*, Gênero e Sexualidade

## ABSTRACT

This research is built on the perspective that literature books for children can represent resistance points regarding the issues of sexual and gender diversity. Understanding that the bodies are constituted through discursive and non discursive practices that normalize the subject, I try to identify the book *Faca sem ponta, galinha sem pé*, by Ruth Rocha, why it has been widely used in classrooms and school libraries. In presenting a situation in which two brothers exchange their gender identities, after passing under a rainbow, these children begin to behave in the opposite logic to what is given to her gender source. In questioning the literature as a possibility for questioning or repetition of regulatory standards for the social construction of gender and sexuality, I analyze the edicts of the National Program of the School Library, that select book collections for Brazilian public schools, especially PNBE / 2012. The investigative work requires a close relationship between literary production dedicated to children and the discourses of school as articulator of regimes of truth on what is appropriate to be offered to the subjects in the formation process. In addition to taking Foucault's perspective as a theoretical framework, I think that the contributions of research threshed by poststructuralist feminist studies, especially Judith Butler and the *queer theory*, as well as the concepts from the Cultural Studies were decisive to support my analysis' object, that is, the characters in the books for children, understood as an artifact culture in the service of pedagogical devices aimed at normalization of gender and sexuality issues. To develop this thesis, I perform the necessary research dialogues, making use of device concepts, resistance and subjectivity.

Keywords: Literature for children, *Queer* Theory, Gender and Sexuality

## RÉSUMÉ

Cette recherche est construite sur l'idée que la littérature pour les enfants peut représenter des lieux de résistance par rapport à la question de la diversité sexuelle et de genre. Étant donné que les corps sont constitués à travers des pratiques discursives et non discursives qui normalisent le sujet, j'essaie d'identifier dans le livre "Faca sem Ponta, galinha sem pé", de Ruth Rocha, la raison par laquelle il est largement utilisé en ce moment dans les salles de classes et dans les bibliothèques scolaires. En présentant une situation dans laquelle deux frères échangent leurs identités (en genre), après avoir passé sous un arc en ciel, ces enfants commencent à avoir des attitudes opposées à celle qui est attendue de leur genre. Considérant la littérature comme une possibilité de questionnement ou de répétition des normes réglementaires pour la construction sociale du genre et de la sexualité, j'analyse les édits du Programa Nacional Biblioteca da Escola, qui sélectionne les livres pour les écoles publiques au Brésil, en particulier le PNBE/2012. Cette recherche présuppose une relation étroite entre le lien entre la production littéraire dédiée à l'enfance et les discours de l'école en tant que articulatrice des régimes de vérité sur ce qui est approprié pour des individus dans leur processus de formation. En plus de la perspective de Foucault comme cadre théorique, je considère que les contributions des recherches et des études réalisées par les féministes post-structuralistes, en particulier de Judith Butler et les théories Queer, ainsi que les concepts venus des études culturelles ont été décisives pour soutenir mon objet d'analyse, c'est à dire, les personnages des histoires pour enfants, comme des objets culturels au service des dispositifs pédagogiques qui visent à la normalisation des questions de genre et de sexualité. Pour développer cette recherche, j'utiliserai les interlocutions nécessaires, suivant des notions de dispositif, résistance et de la subjectivité.

Mots clef: Littérature pour les enfants, La théorie Queer, Genre, Sexualité

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO – INSPIRAÇÕES PARA O COMEÇO DE UMA HISTÓRIA .....</b>	<b>10</b>
<b>PERCORRENDO OS CAMINHOS DA PESQUISA .....</b>	<b>23</b>
<b>1ª PARTE – FACA SEM PONTA, GALINHA SEM PÉ: CONTANDO UMA HISTÓRIA .....</b>	<b>36</b>
1.1 Literatura e Escola como formas de governo da infância .....	48
1.2 Gênero e sexualidade na formação da criança .....	63
1.3 O PNBE e o padrão normativo para a construção do sujeito generificado e sexualizado .....	70
<b>2ª PARTE – HOMEM COM HOMEM, MULHER COM MULHER: INVENTANDO OUTRO FINAL PARA UMA HISTÓRIA .....</b>	<b>83</b>
2.1 A Teoria <i>Queer</i> e a personagem <i>Queerizada</i> .....	89
2.2 A formação dos corpos que pesam e dos que não se conformam .....	96
2.3 O acervo do PNBE/2012 e as obras que tensionam os dispositivos.....	118
<b>ENSAIANDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: QUAIS AS CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE PARA UM FINAL FELIZ?.....</b>	<b>145</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>156</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>162</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>169</b>

## INTRODUÇÃO - INSPIRAÇÕES PARA O COMEÇO DE UMA HISTÓRIA

Pede perdão  
Pela omissão  
Um tanto forçada  
Mas não diga nada  
Que me viu chorando  
E pros da pesada  
Diz que eu vou levando

*Vinicius de Moraes, Chico Buarque<sup>1</sup> de Holanda e  
Vinicius de Moraes – Samba de Orly<sup>2</sup>*

Diante da dificuldade de enfrentar o sempre temível e solene momento de se tomar a palavra, gostaria de contar uma história. Em primeiro lugar, porque ela se insere em um problema de pesquisa que pretende focalizar a literatura para a infância, questionando sobre quem defenderia as personagens *queer*<sup>3</sup> presentes nos enredos das histórias. Em segundo lugar, porque trata do drama de crianças que não se sentem incluídas nas tramas das histórias que ouvem ou leem. E finalmente, em terceiro lugar, porque acredito que, ao se reconhecer nas personagens das histórias, uma criança *queer* se fortalecerá para o enfrentamento das dificuldades de quem se encontra à margem das normas regulatórias de gênero e de sexualidade.

Antes de tecer maiores considerações sobre a personagem ou a criança *queer*, eis então a história que eu gostaria de contar:

ERA UMA VEZ<sup>4</sup>, uma biblioteca escolar onde um grupo de crianças, com aproximadamente seis anos de idade, realizava a escuta atenta de uma história. Tratava-se de uma atividade que trazia em si a possibilidade de se expiar as

---

<sup>1</sup> Para a epígrafe de todos os itens desta tese, escolho versos da obra do compositor de música popular brasileira, Chico Buarque de Holanda, por três motivos. Primeiro, por reconhecer sua opção de resistência à repressão da ditadura militar brasileira que impunha restrições às manifestações artísticas que questionassem o regime político vigente, mudando o teor de suas músicas após retornar de um autoexílio, em 1969. Segundo, mesmo sem esquecer o caráter machista de algumas de suas letras, por ter dado voz ao seu “eu lírico feminino” retratando temas sob o ponto de vista das mulheres. E finalmente, em terceiro, por ter experimentado, na relação de sua obra com a censura, lançar um olhar crítico sobre as coisas do cotidiano, semeando possibilidades de transformação.

<sup>2</sup> Após o autoexílio, Chico aceitou a sugestão de Vinicius de Moraes que disse: “Quando voltar, volte fazendo barulho”, compondo o *Samba de Orly* (em parceria com Vinicius e Toquinho) que tiveram censurados os versos que falavam de sua omissão forçada diante da ditadura militar brasileira. (WORMS, 2002, p. 114)

<sup>3</sup> Essa denominação se faz em referência ao artigo *Quem defende a criança queer?* De Beatriz Preciado. Disponível em <<http://rogeliocasado.blogspot.com.br/2013/01/quem-defende-crianca-queer-por-beatriz.html>> Acesso em 14/12/2013.

<sup>4</sup> O “era uma vez” é uma forma consagrada de se iniciar uma leitura ou contação de história, servindo como “chave” para que a criança possa penetrar no universo imaginário do texto literário.

estratégias de normalização a que são submetidos meninas e meninos<sup>5</sup> escolarizados<sup>6</sup>. Isso porque, a personagem<sup>7</sup> título de tal narrativa, aparece na capa do livro com roupas de adulto e uma panela na cabeça, sugerindo uma subversão daquilo que se entende como comportamento disciplinado de um sujeito em formação. Vestindo-se dessa maneira, o menino parecia confrontar-se com a obrigatoriedade do uso do uniforme, que padroniza a aparência da criança em idade escolar.

No decorrer do texto, essa personagem foi descrita como alguém que um dia chegou em sua casa, trazendo “uma bomba”. Era uma referência ao boletim escolar que recebera como resultado de sua dedicação aos estudos, contendo nota dez para todas as disciplinas, com exceção de uma nota zero, num “tal de comportamento” (ZIRALDO, 1998, p. 37). Ao reconhecer o esforço do aluno para aprender, a escola desse *Menino Maluquinho* teria afirmado seu papel disciplinador, mensurando negativamente o que não se encaixava nas regras universalizadas como condutoras eficazes do processo educativo. Se na casa da avó ele podia deitar e rolar, pintar e bordar, no ambiente escolar isso merecia, sem nenhuma dúvida, uma avaliação notadamente reprovativa.

Enquanto as crianças escutavam a história contada na biblioteca, um dos atentos ouvintes das aventuras da personagem da história de Ziraldo poderia, então, imaginar que dentro do texto, algumas transgressões seriam possíveis: “O menino Maluquinho tinha dez namorados?” - perguntou incrédulo, mas ao mesmo tempo

---

<sup>5</sup> Na escrita desta tese, inverte os pares opositivos masculino/feminino, homem/mulher, professor/professora, meninos/meninas e alunos/alunas para deixar presente a ideia de que o elemento masculino ocupar a posição de destaque, é uma construção social. Embora não seja partidária de uma concepção que preconize apenas a inversão dos elementos do par binário masculino/feminino, por considerar que tal procedimento mantém a relação de dominação e desigualdade que o pensamento dicotômico provoca, adotei no desenvolvimento do trabalho a regra de citar primeiramente o elemento feminino para, concordando com Guacira Lopes Louro, desestabilizar a ideia naturalizada de nomear a mulher como “segundo sexo” (LOURO, 2003, p. 46).

<sup>6</sup> A colocação do adjetivo no masculino para estar de acordo com as regras de concordância nominal evidencia o questionamento feito por Guacira Lopes Louro sobre a invisibilidade feminina em enunciados construídos no masculino plural. Para ela, “uma das mais sólidas aprendizagens de uma menina, na escola, consiste em saber que, sempre que a professora disser que ‘os alunos que acabarem a tarefa podem ir para o recreio’, ela deve se sentir incluída.” (LOURO, 2001, p. 65) Em busca de maior visibilidade da mulher nas questões linguísticas e gramaticais que priorizam o uso da forma masculina, vem se estabelecendo diferenciadas formas de linguagem de gênero, como o uso do símbolo @, do X, ou da barra ( /a ), por exemplo. No decorrer do presente trabalho, assinalarei as palavras masculinas que incluem seu par opositivo feminino, sem citá-lo, com o uso da forma o/a.

<sup>7</sup> Embora a palavra personagem possa ser considerada um substantivo sobrecomum masculino, optei por utilizá-la como substantivo sobrecomum feminino, como forma de reflexão e resistência à tendência de normatização da língua portuguesa em diferenciar o feminino e o masculino, mas principalmente em ocultar o feminino no uso preferencial do masculino na construção de seus enunciados.

encantado com a possibilidade do que pensou ter ouvido. "Não." - respondeu amavelmente a contadora da história, com a naturalidade que reveste todo discurso imposto e reproduzido como verdadeiro quando o assunto versa sobre a vivência de gênero: "O Menino Maluquinho tinha dez namoradas!" - continuou a contadora de forma distraída, e seguiu em frente.

Aparentemente, todos/as na sala retornaram ao enredo, mostrando-se absorvidos/as pelo texto que continuou falando sobre as características de um menino namorador, que desenhava corações nos troncos das árvores ou fazia canções para suas dez namoradas apaixonadas. (ZIRALDO, 1998, p. 57). Todos/as, menos eu e o ouvinte equivocado, agora com o olhar disperso, talvez tentando entender a transgressão possível de uma suposta "poligamia infantil", mas não de um interesse afetivo por alguém do mesmo sexo.

Um mesmo olhar já antes reparado por mim, em outras situações, nas brincadeiras infantis realizadas no pátio, por exemplo, ditas como apropriadas e do interesse das meninas, nas quais esse menino em particular teimava em se interessar e gostar, mas constranger-se com o incômodo que isso parecia criar em quem estava ao seu redor.

A história sobre uma contação de história, realizada em uma biblioteca escolar, termina aqui. Entretanto, a inquietação provocada em mim diante da forma com que a criança foi tratada, porque achou possível a quebra de um padrão normalizador dos gêneros e da sexualidade, permaneceu. E fez essa história inscrever-se dentro do quadro das narrativas distópicas, porque não apresentou um final feliz para a personagem que se importou porque o menino da história que ouviu não podia ter dez namorados.

Diante do ocorrido, a história do Menino Maluquinho já não me parecia tão transgressora assim, visto que só podia ser ouvida e entendida por crianças que correspondiam ao modelo construído a partir de um conceito universal de infância. Um modelo que delimita o que pode e deve fazer parte da formação das crianças para que se tornem "caras legais" (ZIRALDO, 1998, p. 102), como o menino da história se tornou quando cresceu.

Pensando que a infância, para Maria Isabel Bujes, pode ser entendida como "um campo privilegiado de intervenção social, de controle e regulação, de exercício de poder e de saber" (BUJES, 2001, p. 40), cabe um questionamento sobre o "tipo de cara" (ZIRALDO, 1998, p. 102) em que o Menino Maluquinho teria se formado se

tivesse tido na sua infância, não necessariamente dez, mas pelo menos um só namorado.

Guacira Lopes Louro aponta para uma forma de sexualidade que funciona como referência na produção de sujeitos considerados normais. Para ela,

A heterossexualidade é concebida como “natural” e também como universal e normal. Aparentemente supõe-se que todos os sujeitos tenham uma inclinação inata para eleger como objeto de seu desejo, como parceiro de seus afetos e de seus jogos sexuais alguém do sexo oposto. (LOURO, 2001, p. 15)

Segundo esse entendimento, se o Menino Maluquinho tivesse um namorado estaria na contramão de uma política do sexo voltada para a produção de uma sexualidade hegemônica, em que o imperativo heterossexual é a matriz desejável que transforma em seres abjetos aqueles que ousam romper com a norma regulatória que deve constituir-los. Para Judith Butler,

O abjeto designa aqui precisamente aquelas zonas “inóspitas” e “inabitáveis” da vida social, que são, não obstante, densamente povoadas por aqueles que não gozam do *status* de sujeito, mas cujo habitar sob o signo do “inabitável” é necessário para que o domínio do sujeito seja circunscrito. Essa zona de inabitabilidade constitui o limite definidor do domínio do sujeito; ela constitui aquele local de temida identificação contra o qual – e em virtude do qual – o domínio do sujeito circunscreverá sua própria reivindicação de direito à autonomia e à vida. (BUTLER, 1999, p. 155)

Essa história que presenciei, insere-se num universo de muitas tantas outras que podem ser observadas no ambiente escolar, quando meninas ou meninos demonstram um comportamento à margem daquilo que parece ser o natural para o seu grupo: menina brinca de casinha e de boneca, é delicada e comportada assim como, por outro lado, menino brinca de carrinho, é mais agressivo e desleixado. Isso tudo orquestrado por uma predisposição supostamente natural que delimita, de forma definitiva e incontestável, os gostos, desejos, ambições, vontades, prazeres de um e de outro. Segundo Guacira Lopes Louro, “os corpos considerados “normais” e “comuns” são, também, produzidos por intermédio de uma série de artefatos, acessórios, gestos e atitudes que uma sociedade arbitrariamente estabeleceu como adequados e legítimos.” (LOURO, 2013, p. 89)



Nesse sentido, até mesmo um Menino Maluquinho está exposto a um universo previamente delimitado de “maluquices”. O espaço por onde transita é o espaço possível, um espaço produzido e emoldurado por relações de poder:

De fato, o poder produz; ele produz real; produz domínios de objetos e rituais de verdade. O poder possui uma eficácia produtiva, uma riqueza estratégica, uma positividade. E é justamente esse aspecto que explica o fato de que tem como alvo o corpo humano, não para supliciá-lo, mutilá-lo, mas para aprimorá-lo, adestrá-lo. (FOUCAULT, 2010a, p. XVI)

Segundo Judith Butler, a materialização dos corpos está sujeita a uma reiteração de normas que, dotadas de uma força hegemônica, produzem discursivamente a inteligibilidade social de mulheres e homens. Para ela, “o que constitui a fixidez do corpo, seus contornos, seus movimentos, será plenamente material, mas a materialidade será repensada como o efeito do poder, como o efeito mais produtivo do poder.” (BUTLER, 1999, pág. 152)

Os padrões normativos que estabelecem dicotomicamente as formas de se vivenciar os gêneros estão presentes na naturalização de uma heterossexualidade compulsória que determina a condição de normalidade, definida arbitrariamente, mas revestida de um caráter naturalizado que assegura a sujeição dos corpos. De acordo com Guacira Lopes Louro,

A concepção binária do sexo, tomado como um “dado” que independe da cultura, impõe, portanto, limites à concepção de gênero e torna a heterossexualidade o destino inexorável, a forma compulsória de sexualidade. As descontinuidades, as transgressões e as subversões que essas três categorias (sexo-gênero-sexualidade) podem experimentar são empurradas para o terreno do incompreensível ou do patológico. (LOURO, 2013, p. 84)

Considerando que uma matriz heterossexual padroniza os comportamentos, mas também cria condições para a transgressão das regras de gênero e sexuais, criando corpos que se conformam ou vêm a subvertê-las (LOURO, 2013, p. 17), é possível problematizar os corpos que subvertem as normas regulatórias no ambiente escolar, assim como os mecanismos que operam no campo da sexualidade com o objetivo de legitimar certas identidades e práticas sexuais, marginalizando aquelas que contestam a hegemonia heterossexual. Isso porque, ainda segundo Guacira Lopes Louro, “É curioso observar, no entanto, o quanto essa inclinação, tida como

inata e natural, é alvo da mais meticulosa, continuada e intensa vigilância, bem como do mais diligente investimento.” (LOURO, 2001, p. 15)

Acreditando que uma pesquisa acadêmica deve servir para subverter a fixidez de algumas certezas consideradas naturais e imutáveis<sup>8</sup>, vislumbrando possíveis caminhos para sua superação, passou a me interessar o questionamento sobre as crianças que tentam escapar ao processo reiterado de produção da heterossexualidade normativa, ficando à margem do perfil das personagens que povoam as histórias infantis, expostas a uma invisibilidade que mais tarde se configurará como anormalidade.<sup>9</sup>

Isso porque, segundo Deborah Britzman, um dos mitos veiculados pelo discurso da heteronormatividade - que a posiciona como sexualidade estável e natural - sugere que a simples menção da homossexualidade irá encorajar práticas homossexuais. (BRITZMAN, 1996, p. 80)

Quando se assume pedagogicamente que as crianças devem ser preservadas de alguns assuntos, justificando que as mesmas não apresentam condições de compreendê-los, se estabelece o perfil dessa criança como universal, excluindo-se dessa universalidade conceitual aquelas que, por qualquer motivo, estejam fora do modelo hegemônico.

Como para Jorge Larrosa, a palavra “ler” guarda uma estreita relação com “colheita”, com “coleta”, (LARROSA, 2004, p. 96) é possível inferir que, cabendo ao poder normalizador da escola a definição dos conteúdos que podem se constituir em matéria prima a ser semeada nos livros para a infância, temas considerados

---

<sup>8</sup> Na minha dissertação de mestrado (TAVARES, 2009), a partir da perspectiva foucaultiana de resistência, analisei livros para a infância que apresentam personagens que rompem com a representação dicotômica do feminino e do masculino, assim como da sexualidade tida como hegemônica. O trabalho investigativo pressupõe uma estreita relação entre a produção literária voltada para a infância e os discursos da escola enquanto articuladora de regimes de verdade sobre o que é adequado para ser oferecido aos sujeitos em processo de formação. Assim sendo, realizou um questionamento sobre a naturalidade com que se revestem socialmente as questões de gênero e sexualidade, procurando desestabilizar a fixidez e imutabilidade de algumas certezas. O foco principal do trabalho consistiu “em mapear pontos de resistência nas formas binárias de representar o feminino e o masculino, assim como na representação da sexualidade hegemônica presente nos livros infantis. Menos para provocar rupturas imediatas no sistema que estabelece regras rígidas e dicotômicas para essas representações, do que para percebê-las fundamentalmente como pontos de resistência disseminados em toda a rede de poder.” (TAVARES, 2009, p. 30)

<sup>9</sup> A definição precisa da heterossexualidade como norma foi forjada pela necessidade de definição da homossexualidade como forma “anormal da sexualidade. Tais palavras foram usadas pela primeira vez publicamente, por Karl Kertbeny, em 1869. Segundo Jeffrey Weeks, “o desenvolvimento desses termos deve ser visto, por conseguinte, como parte de um grande esforço, no final do século XIX e começo do século XX, para definir mais estreitamente os tipos e as formas do comportamento e da identidade sexuais; e é nesse esforço que a homossexualidade e a heterossexualidade se tornaram termos cruciais e opostos. (WEEKS, 1999, p. 60)

controversos, polêmicos, perigosos como os relacionados à questões de gênero e sexualidade, fiquem fora dos rituais possíveis de semeadura de uma ação pedagógica.

Indo além, e considerando que a leitura pode ser mais do que uma colheita, como sugere Jorge Larrosa na aproximação do leitor com o tradutor, que “vem de *traducere*, no sentido de conduzir de um lugar a outro” (LARROSA, 2004, p. 97), talvez um livro possa servir de instrumental para a produção de uma espécie de fragmentação dos sentidos definidos pelo saber pedagógico. Sendo assim, é possível pensar no leitor como alguém capaz de produzir novos enunciados, indo além do que lhe foi apresentado.

Larrosa aventa ainda a possibilidade de se pensar a ação pedagógica à margem das certezas dos especialistas que emolduram respostas e soluções prontas para os problemas, reiterando moralismos que passam a se constituir como verdades. Para ele, na produção de efeitos de sentido que possam modificar as práticas “o urgente é recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes.” (LARROSA, 1998, p. 8)

Assim sendo, e entendendo a criança como sujeito produzido em determinado contexto histórico e cultural, que se constitui como objeto de intervenções específicas do adulto, pode-se realizar um questionamento sobre o papel da escola na promoção de ações educativas voltadas ao estabelecimento de fronteiras que delimitam o espaço possível de aproximação da criança com a construção das formas de se fazer viável moral e economicamente<sup>10</sup>, para assim poderem ser reconhecidas e aceitas socialmente. Nesse sentido, ao analisar a educação da infância, Deborah Britzman afirma que “nenhuma identidade sexual – mesmo a mais normativa – é automática, autêntica, facilmente assumida; nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção.” (BRITZMAN, 1996, p. 74)

Também Alfredo Veiga-Neto, em entrevista a Marisa Vorraber Costa afirma que “na medida em que a educação nos molda precoce e amplamente, passamos a ver como naturais os moldes que ela impõe a todos nós.” (VEIGA-NETO, 2007b, p.102) Com esse roteiro pré-estabelecido, a ação pedagógica trata de garantir que

---

<sup>10</sup> O entendimento dessa perspectiva de inclusão social da criança inserida na lógica neoliberal apoia-se no que Jamil Cabral Sierra pensa sobre as estratégias de inclusão e exclusão dos sujeitos LGBT, quando fala que as “mesmas táticas de governo interceptam outras experiências tidas como de minoria que, no âmbito das políticas de inclusão e do sujeito de direito, também ajustam-se nesse contexto.” (SIERRA, 2013, p. 65)

as crianças estejam inseridas em contextos que lhe permitam apropriar-se das premissas necessárias para sua vida em sociedade, como se estivesse apenas oferecendo um campo fértil para desabrochar suas características inatas.

Incluindo nessas características supostamente inatas a orientação da sexualidade, essa mesma ação pedagógica trata de manter afastadas as referências que ofereçam contramodelos ao que se preconiza como compulsório nos corpos determinados biologicamente. Entretanto, um corpo é mais do que um construto natural. Nas palavras de Silvana Vilodre Goellner:

O corpo é uma construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc. Não é portanto algo dado a priori nem mesmo universal: o corpo é provisório, mutável e mutante, suscetível a inúmeras intervenções consoante o desenvolvimento científico e tecnológico de cada cultura bem como suas leis, seus códigos morais, as representações que cria sobre os corpos, os discursos que sobre ele produz e reproduz. (GOELLNER, 2003, p. 28)

Se pensarmos a leitura, como algo que possa nos constituir ou nos pôr em questão naquilo que somos, da forma sugerida por Jorge Larrosa em entrevista dada a Alfredo Veiga-Neto (LARROSA, 2007a, p. 129), seria possível imaginar que a personagem de Ziraldo, se tivesse dez namorados, estaria povoando a experiência literária das crianças naquela, ou em qualquer outra biblioteca escolar?

E se tivesse, quem defenderia essa personagem em sua condição de sujeito de direitos<sup>11</sup>? Condição essa, amplamente fetichizada pelos processos educacionais normalizadores embasados num modelo identitário em que, segundo Maria Rita de Assis César, “indivíduos e experiências inclassificáveis e ininteligíveis, de corpo e gênero, permanecem por definição excluídos do universo escolar ou nele são incluídos sob o preço de sua domesticação normalizada.” (CESAR, 2012, pág. 9)

Afinal, é dessa forma que a criança tem sido considerada pelas políticas educacionais contemporâneas, que a objetivam por todo um saber específico

---

<sup>11</sup>A Constituição Federal de 1988 estabelece o Estado Democrático de Direito, definindo que todas as crianças e adolescentes são sujeitos de direitos. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é o detalhamento do artigo 227 da Constituição Federal e a tradução brasileira da Convenção Internacional dos Direitos da Criança. Tanto o artigo 227 da Constituição Federal, quanto o Estatuto da criança e do Adolescente têm seus fundamentos na normativa internacional considerando a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração universal dos Direitos da Criança, a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, as Regras de Beijing, as Diretrizes de Riad, entre outros, que tratam dos direitos fundamentais e da proteção integral de crianças e de adolescentes. (<http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/dh/cc/3/crianca/marco.htm>)

desenvolvido a seu respeito, “que é dito, escrito, documentado, comentado, praticado, repetido, ensinado”, enquadrando-a no padrão da norma, por meio de práticas discursivas que engendram “estratégias de poder que se dirigem ao corpo tanto singular, como da espécie [...]” (RICHTER, 2013, p. 18).

Considerando que na história do Menino Maluquinho a personagem:

Cresceu  
E virou um cara legal!

Aliás,  
Virou o cara mais legal  
Do mundo!

Mas, um cara legal mesmo!

E foi aí que  
todo mundo descobriu  
que ele  
não tinha sido  
um  
menino  
maluquinho  
Ele tinha sido era um menino feliz!  
(ZIRALDO, 1998, p. 106)

Se esse menino tivesse dez namorados, também teria assegurado o seu direito de ter sido um menino feliz e virado um cara legal? Ao romper com o discurso hegemônico que delimita binariamente que meninos devem namorar meninas, essa personagem teria seu comportamento avaliado como adequado e legítimo, ou estaria exposto às diferentes formas de discriminação e castigos chamados a intervir para corrigir os desvios? Isso porque, segundo Guacira Lopes Louro:

Aqueles ou aquelas que transgridem as fronteiras de gênero ou sexualidade, que as atravessam ou que, de algum modo, embaralham e confundem os sinais considerados “próprios” de cada um desses territórios são marcados como sujeitos diferentes e desviantes. (LOURO, 2013, p. 89)

Chegamos finalmente ao que entendo como criança *queer* ou personagem *queer*<sup>12</sup> e passarei a chamar, na escrita desta tese, de criança *queerizada* ou personagem *queerizada*<sup>13</sup>, considerando que, para Tamsin Spargo, “na teoria e na prática, *queer* poderia ser entendido como um adjetivo que age como um

<sup>12</sup> O termo *queer* se define em contraposição ao que é normal ou normalizador (SPARGO, 2007, p. 15) e será tratado de maneira mais aprofundada no item 2.1 desta tese.

<sup>13</sup> Tal denominação foi sugerida por Jamil Cabral Sierra na banca de defesa da presente tese.

performativo, que tem a força de um verbo.” (SPARGO, 2006, p. 59). Tal denominação não pretende estabelecer um rótulo, mas reconhecer a existência, entre as várias infâncias, daquelas marcadas por questões relacionadas ao gênero e à sexualidade não normativa.

Em um entendimento do que foi dito até então, o Menino Maluquinho, se tivesse dez namorados, ou o menino que ouve a história na biblioteca e gosta de brincar de bonecas, poderiam ser nomeados como “personagem ou criança *queerizada*”<sup>14</sup>. Isso porque estariam compondo um grupo de sujeitos que, colocados à margem das fronteiras da legibilidade social porque seu comportamento não corresponde ao modelo binário e heteronormativo<sup>15</sup>, seriam considerados abjetos, anormais, aqueles para quem não estão garantidos os direitos que dizem ser de todos.

Sendo assim, quem defenderia os direitos de uma personagem *queerizada*? Ao tentar encontrar respostas possíveis a essa questão, desenvolvo a presente tese. Apresento inicialmente, como justificativa para este trabalho investigativo, a problematização da fixidez com que se revestem algumas certezas que, por serem repetidas como verdades absolutas, naturalizam-se na construção do gênero e da sexualidade infantis.

Nesse contexto, construo um caminho investigativo que considera como problema de pesquisa um questionamento sobre quem defenderia a personagem *queerizada*, presente em uma literatura para a infância que apresenta a possibilidade de resistência aos processos de normalização de gênero e sexualidade. Cabe aqui explicitar que, diante da falta de consenso sobre a denominação dos livros escritos para as crianças, optei pela denominação de “livros para infância” por entendê-los, assim como Constantina Xavier Filha, como “artefatos culturais e elementos dos dispositivos pedagógicos para a educação da infância.” (XAVIER FILHA, 2014, p. 156)

Indo além e considerando a pluralidade intrínseca ao conceito de infância, entendo como necessário que essa produção literária possa vir a contemplar as diferentes infâncias, inclusive as marcadas por questões de gênero e sexualidade.

---

<sup>14</sup>O termo *queer* se define em contraposição ao que é normal ou normalizador (SPARGO, 2007, p. 15) e será tratado de maneira mais aprofundada no item 2.1 desta tese.

<sup>15</sup>O alinhamento entre sexo-gênero-sexualidade dá sustentação ao processo de heteronormatividade, ou seja, à produção e à reiteração compulsória da norma heterossexual. Supondo-se, segundo essa lógica, que todas as pessoas sejam (ou devam ser) heterossexuais. Disponível em (<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001871/187191por.pdf>) Acesso em 23/12/2013.

Tal produção poderia então ser nomeada como “literatura para as infâncias”<sup>16</sup> constituindo-se em artefato cultural a serviço de uma formação para a diversidade.

Como fio condutor da análise, tomo a obra *Faca sem ponta, galinha sem pé*<sup>17</sup> (ROCHA, 2000), devido a sua grande utilização nas salas de aula e bibliotecas escolares<sup>18</sup>. Essa obra, sugerindo uma mudança na identidade de gênero entre dois irmãos, possibilita uma reflexão sobre a forma com que são construídas as personagens masculinas e femininas, de acordo com o que está estabelecido socialmente para cada um dos pólos opositivos.

Considerando o tema de uma pesquisa que aponta para a presença de questões de gênero e sexualidade nos livros para a infância, estabeleço como objeto de análise, entre as obras consolidadas nos acervos das escolas de ensino fundamental, as personagens do livro *Faca sem ponta, Galinha sem pé* (ROCHA, 2000), além das personagens dos livros *Feminina de Menina, Masculino de Menino* (LEITE, 2011) e *Príncipes, Princesas, Sapos e Lagartos* (SOUZA, 1996) selecionados em 2012, pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE.

Diante do que foi dito, este trabalho de pesquisa tem como objetivo geral analisar os livros para a infância que se constituem em artefatos culturais que servem aos dispositivos pedagógicos e aos dispositivos da sexualidade, mas podem apresentar personagens que estejam à margem dos processos de normalização binária e heteronormativa, levando em conta que

[...] o conhecimento dominante da sexualidade está tão preso e constituído pelos discursos do pânico moral, pela suposta proteção de crianças

<sup>16</sup> Essa nomeação foi sugerida pela Professora Doutora Suyan Maria Castro Ferreira em seu parecer sobre esta Tese, durante a banca de defesa.

<sup>17</sup> Nesta Tese, retomo o conteúdo do livro *Faca sem Ponta, Galinha sem Pé* (ROCHA, 1983), que havia sido objeto de análise em minha dissertação de Mestrado, como exemplo de ponto de resistência à representação do feminino e do masculino dentro da lógica dicotômica, evidenciando o caráter social e histórico dessa construção. Ainda que tal obra apresente, no seu final, um retorno à condição normalizada das personagens, pode servir na problematização de certos comportamentos tidos como naturais e consequentemente imutáveis para a vivência dos gêneros. (TAVARES, 2009). Isso porque, Segundo Michel Foucault, “não existe, com respeito ao poder, um lugar de grande recusa – alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim resistência, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício [...]” (FOUCAULT, 1977, p. 91)

<sup>18</sup> A obra *Faca sem ponta, galinha sem pé* (ROCHA, 2000) com sua primeira edição em livro no ano de 1983 e contando com diversas reedições desde então, faz parte do conjunto de obras da escritora Ruth Machado Lousada Rocha lembradas pelos professores nos cursos de Literatura Infantil que ministrei pela Prefeitura Municipal de Curitiba, entre 1990 e 2005, fazendo parte das listas de aquisições para acervo das escolas municipais e estaduais, assim como das escolas particulares.

inocentes, pelo eugenismo da normalização e pelos perigos das representações explícitas da sexualidade. (LOURO, 1999, p. 75)

Para o cumprimento desse objetivo geral, entendi como necessário definir os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar a forma como tem sido utilizada a obra *Faca sem ponta, galinha sem pé* (ROCHA, 2000) pelos/as professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental, por meio da aplicação de questionários em uma amostragem de 10 professoras de uma escola da rede Municipal de Ensino de Curitiba.
2. Fundamentar a análise de acordo como marco teórico estabelecido.
3. Identificar no acervo de livros selecionados pelo PNBE/2012, as personagens que se apresentam como contramodelos à normalização de gênero e sexualidade.
4. Identificar no processo de leitura ou escuta de uma história para a infância, quem defenderia a personagem *queerizada*.

Em suma, esta tese se debruça sobre a pergunta que dá título ao texto, ou seja, quem defende a personagem *queerizada* na literatura para a infância. Essa pergunta nasce da leitura do livro *Faca sem ponta, galinha sem pé* (ROCHA, 2000) em que as personagens passam por baixo do arco-íris e experimentam uma mudança de gênero. Esse é um livro que habita o universo da literatura para a infância há muito tempo e com muita intensidade. Assim, a pergunta do título se transforma em problema de pesquisa na medida em que se estende à literatura presente na escola e sua possibilidade de questionamento ou reiteração das normas regulatórias do gênero e da sexualidade. Para que os objetivos e a tese se construíssem ao longo do processo, como se dá nas pesquisas de viés pós-estruturalistas, apliquei um questionário com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em duas etapas. Na primeira, tendo em vista a leitura do texto de Ruth Rocha, fiz uma série de perguntas sobre as personagens, além de alguns desdobramentos sobre questões de gênero e sexualidade. Na segunda etapa, decidida ao longo da pesquisa, refiz o final da história e refiz a aplicação dos questionários. A partir desse momento, o problema da pesquisa se materializou por inteiro. A concretização desse trabalho se deu por meio da investigação sobre a relação entre a personagem *queerizada* e a literatura para a infância. Para a construção da tese foi explorada, necessariamente, as relações entre o Estado e a



escolarização da literatura para a infância, dentre eles o controle sobre a sexualidade e o gênero. Fiz então, um percurso nada linear para analisar a relação entre escola, literatura para a infância, sexualidade e gênero, sempre perguntando sobre a presença, ou ausência da personagem *queerizada*.

Na segunda parte desta introdução, apresento os detalhes do caminho investigativo percorrido por esta pesquisa.

## PERCORRENDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

Dar início a um trabalho investigativo, que toma como tema a presença de questões de gênero e sexualidade nos livros para a infância, pretendendo uma problematização da naturalidade com que se revestem os ditames binários e heteronormativos, pressupõe um exercício de autoria que precisa escapar dos procedimentos que controlam, selecionam e organizam a produção dos discursos, submetendo-os a certos procedimentos de exclusão. Segundo Michel Foucault, “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa.” (FOUCAULT, 2009a, p. 9)

Assim sendo, ao estabelecer como título desta tese um dito popular que, embora não tenha um significado reconhecido<sup>19</sup>, aponta para o estranhamento dos pares “homem com homem” e “mulher com mulher”, colocando-os em um mesmo enunciado em que aparecem também uma “faca sem ponta” e uma “galinha sem pé”, evidencia-se o caráter de incompletude proferida aos pares que se constituem contrariando a oposição binária feminino/masculino.

Uma negação da composição “mulher com homem” sugere uma descaracterização dos sujeitos femininos e masculinos, retirando aquilo que lhes confere uma identidade reconhecida, porque os torna inadmissíveis dentro do modelo naturalizado que estabelece, para cada um dos gêneros, uma matriz a ser incorporada. Para Guacira Lopes Louro,

A concepção dos gêneros como se produzindo dentro de uma lógica dicotômica implica um pólo que se contrapõe a outro (portanto uma idéia singular de masculinidade e de feminilidade), e isso supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se “enquadram” em uma dessas formas. (LOURO, 2001, p. 34)

Nesse dito popular, a falta de um pólo de oposição torna ininteligível a imagem do homem porque lhe falta uma parte, no caso a mulher e, de forma análoga, a inexistência de uma ponta para a faca compromete sua função de cortar,

---

<sup>19</sup> Em seu Dicionário de provérbios, expressões e ditos populares, *Mas será o Benedito?*, Mario Prata comenta que, Xavier Toledo, em seu livro *Visita aos presídios do Brasil Império*, conta que quando D. Pedro II visitou o Hospício da Murrinha, um louco teria ficado repetindo a expressão “Homem com homem, mulher com mulher: faca sem ponta, galinha sem pé”, sem que ninguém nunca tenha descoberto o que ele queria dizer com essas palavras. (PRATA, 2003, p. 91)

assim como a falta dos pés impossibilita, para a galinha, exercer sua função de ciscar. Em todos os casos, a ausência do segundo termo inviabiliza a completude e reitera a superioridade hierárquica do primeiro termo.

Isso porque, a lógica dicotômica pressupõe uma relação de dominação e submissão entre o primeiro e o segundo termo do par opositivo, como “única e permanente forma de relação entre os dois elementos”, estabelecendo que o primeiro termo, no caso o homem, se configure como “a medida, o padrão, a referência de todo discurso legitimado.” (LOURO, 2001, p. 33)

Além do par de termos homem/mulher<sup>20</sup>, o pensamento dicotômico também organiza pela mesma lógica<sup>21</sup> os termos heterossexualidade/homossexualidade, que passam a corresponder a um modelo hegemônico que coloca à margem os sujeitos e práticas culturais definidos pelo segundo termo, considerando-os anormais ou indesejáveis. (LOURO, 2001, p. 77)

Diante da necessidade de se estabelecer um modelo de referência para a construção da sexualidade,

A oposição binária heterossexualidade/homossexualidade ganha centralidade nas análises de quase todos, uma vez que entendem ser essa uma oposição que articula as práticas sociais e culturais, que articula o conhecimento e o poder e que contribui para produzir os sujeitos. (LOURO, 2013, p. 62)

A primeira parte desse dito popular, tomado por mim como título da presente tese, é utilizado por Ruth Rocha<sup>22</sup> como título para uma história em que um menino vira menina e uma menina vira menino depois que passam por baixo de um arco-íris. A análise dessa situação vivida pelas personagens principais do texto *Faca sem*

---

<sup>20</sup> Na escrita da tese inverte a ordem dos pares dicotômicos, conforme Nota de Rodapé 4.

<sup>21</sup> Além dos pares de termos homem/mulher e heterossexualidade/homossexualidade, Ester Maria Dreher Heuser apresenta os pares essência/acidente, interior/exterior, sujeito/objeto, masculino/feminino, teoria/prática, natureza/cultura, realidade/aparência, causa/efeito, língua/fala, fala/escrita, significante/significado, como exemplos de oposição próprios ao pensamento binário. (HEUSER, 2008, p. 72)

<sup>22</sup> A escritora Ruth Rocha, junto com Ziraldo e muitos outros escritores, faz parte do grupo que representou, nas palavras da pesquisadora da literatura em língua portuguesa Nelly Novaes Coelho, uma verdadeira “explosão de criatividade” na produção de livros para a infância em meados dos anos 1970. Entre os muitos escritores que participaram daquilo que ficou conhecido como o “boom da literatura infantil brasileira” podem ainda ser destacados: Ana Maria Machado, Fernanda Lopes de Almeida, Giselda Laporta Nicolelis, Ignácio de Loyola Brandão, Joel Rufino dos Santos, João Carlos Marinho, Leny Werneck, Lúcia Pimentel Góes, Lygia Bojunga Nunes, Rachel de Queiroz, Sérgio Caparelli, Teresa Noronha, entre outros. (COELHO, 2006, p. 52)

*ponta, galinha sem pé* (ROCHA, 2000) passa a se constituir em um dos focos da problematização das questões de gênero e sexualidade que procuro desenvolver.

Ainda a respeito do título desta tese, agora em seu aposto, trago a inspiração de um artigo de Beatriz Preciado que, ao comentar sobre sua infância, reivindica a defesa da criança que foge à hegemonia heterossexual, trazendo a imagem do menino que quer se vestir de rosa, ou ainda da menina que quer casar com a melhor amiga, como crianças subjetivadas politicamente que não se reduzem à norma de gênero: as crianças *queer*.<sup>23</sup> (PRECIADO, 2013)

As formas de governo a que essas crianças são submetidas utilizam certas estratégias para materializá-las como artefato biopolítico, ou seja, fazem delas objetos de vigilância constante para que não exponham a possibilidade de se contrariar as regras entendidas culturalmente como necessárias para a formação do sujeito a ser reconhecido como normal. Conduzindo as ações sobre as ações das crianças, as estratégias de governo viabilizam o dispositivo pedagógico utilizado pelo adulto para naturalizar a norma. Dito de outra maneira, as crianças são submetidas a normas que se reconhecem como naturais porque fazem parte de um conjunto de formas de assujeitamento desenvolvidas pelo poder.

Preciado denuncia, no artigo intitulado *Quem defende a criança queer?*<sup>24</sup>, uma polícia de gênero que promove, entre outras ações de controle e em nome de uma perspectiva naturalista e religiosa, uma vigilância nos berços para formatar as crianças ali recolhidas, em sujeitos heterossexuais. Segundo ela, a exigência da formação de características distintas para meninas e meninos tem a intenção de emoldurar os corpos, preparando-os para a reprodução da norma. (PRECIADO, 2013)

---

<sup>23</sup> O significado do termo *queer* na forma usada nesta tese, concorda com uma das definições de Tomaz Tadeu da Silva que diz: “pensar *queer* significa questionar, problematizar, contestar, todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade.” (SILVA, 2009, p. 107) Concorda também com Jamil Cabral Sierra, que acredita na força subversiva de um modo de vida *queerizado* “para provocar os necessários tensionamentos na lógica heteronormativa, bem como nas retóricas de inclusão que vendem a miragem de um mundo justo, harmônico, possível e feliz para todos.” (SIERRA, 2013, p. 153)

<sup>24</sup> O artigo citado corresponde à resposta de Beatriz Preciado para a manifestação de 13/1/2013, em Paris, que dizia pretender a promoção do direito da criança contra o projeto do governo socialista, de François Hollande, para aprovar a união homoafetiva, mas que estaria, segundo Preciado, defendendo o poder de educar as crianças dentro da norma sexual e de gênero, como princípios heterossexuais. Sendo assim, os manifestantes não estariam defendendo os direitos das crianças, mas sim conservando o direito de discriminação, castigo e correção dos desvios da heteronormatividade. (<http://rogeliocasado.blogspot.com.br/2013/01/quem-defende-crianca-queer-por-beatriz.html>) acesso em 14/12/2013.

Penso que a composição do título oferece uma provocação para a condução deste trabalho de investigação, incitando a necessidade de uma aproximação em relação aos livros para a infância que possuem personagens que não correspondem ao convencionado histórica e socialmente como natural e adequado na produção heteronormativa de meninas e meninos.

Isso porque, em nossa sociedade, as crianças têm sido submetidas ao contato com personagens infantis que reproduzem, na grande maioria das vezes, o referencial branco, heterossexual, de classe média urbana e cristã, como alusão que não precisa ser nomeada, pois delimita as fronteiras a partir das quais os “outros” serão sempre nomeados. (LOURO, 1999, p. 9).

Sendo as crianças governadas por adultos que têm o dever de naturalizar a norma, cria-se um conjunto de ações educativas voltadas para preparar essas crianças para a vida em sociedade em que efetivamente “se busca estabelecer uma correspondência entre as práticas infantis e as dos adultos, tomando sempre como referência os adultos considerados “normais”, ou seja, os heterossexuais.” (LOURO, 2001, p. 82)

Uma análise dessas estratégias de saber e de poder que foram criadas e se engendram no ambiente escolar para controlar a construção dos corpos infantis, ancora-se no que Michel Foucault chamou de dispositivo da sexualidade. Um conjunto de elementos que funcionam como uma rede tanto discursiva como não discursiva com o objetivo de “proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global. (FOUCAULT, 1977, p. 101).

A partir do que foi dito sobre o título desta tese, passo agora a descrever os elementos constitutivos do processo investigativo que explicitam sua estrutura metodológica.

Primeiramente, para organizar as problematizações acerca do processo de seleção dos livros para a infância presentes nas escolas e a possibilidade de que os mesmos apresentem personagens que estejam à margem dos processos de normatização da produção hegemônica do gênero e da sexualidade, lanço-me ao desafio teórico de utilizar as ferramentas que Michel Foucault tomou emprestado de Nietzsche para desenvolver suas próprias pesquisas. Tal desafio inscreve-se numa tentativa de pensar de outra forma sobre aquilo que estamos acostumados a entender como verdade absoluta, inquestionável pois, nas palavras do próprio

Foucault, “Fazer a crítica é tornar difícil os gestos mais simples. (FOUCAULT, 2010a, p. 356)

Para constituir as personagens dos livros para a infância como objetos relacionados a um problema de pesquisa específico, precisei duvidar que as mesmas representem todas as formas possíveis de orientação sexual e de identidade de gênero<sup>25</sup>, entendendo que esse processo de ocultamento da multiplicidade de possibilidades faz parte de ações articuladas para a manutenção daquilo que é considerado pertencente à norma<sup>26</sup> sexual e de gênero. Segundo Maura Corcini Lopes, a norma age de forma prescritiva, “ela age na homogeneização das pessoas; ela age na definição de um modelo geral prévio frente ao qual todos devem ser referidos.” (LOPES, 2009, p. 159)

Em seguida, procurei elencar os principais conceitos foucaultianos com os quais estabeleço interlocuções necessárias à pesquisa, valendo-me das noções de dispositivo, resistência e subjetividade.

Além de tomar a perspectiva foucaultiana como marco teórico, penso que as contribuições das pesquisas trilhadas pelos estudos feministas<sup>27</sup> pós-estruturalistas, em especial Judith Butler e as denominadas teóricas *queer*<sup>28</sup>, assim como os conceitos provenientes dos Estudos Culturais<sup>29</sup> foram decisivos para fundamentar meu objeto de análise, qual seja, as personagens dos livros para a infância, que aqui são entendidos como artefatos culturais a serviço dos dispositivos pedagógicos que visam a normalização das questões de gênero e sexualidade.

---

<sup>25</sup> Considerando que “os corpos ganham sentido socialmente” e que “a inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura” (LOURO, 1999, p. 11), identificar-se como mulher ou homem é uma condição construída nas relações de poder estabelecidas no âmbito social, sem necessária relação com a conformação biológica. Da mesma forma, a orientação sexual e afetiva pode estar relacionada ao outro sexo, ao mesmo ou a ambos, pois “as possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas.” (LOURO, 1999, p. 11)

<sup>26</sup> Para Foucault, não se define a norma como uma lei natural, mas pela exigência e coerção exercidas onde é aplicada. Em suas palavras a norma “não é simplesmente um princípio, não é nem mesmo um princípio de inteligibilidade, é um elemento a partir do qual certo exercício de poder se acha fundado e legitimado. (FOUCAULT, 2001, p. 62)

<sup>27</sup> Os Estudos Feministas surgiram munidos de caráter político para tirar as mulheres da invisibilidade histórica a que foram conduzidas pela proliferação de discursos que caracterizaram “o mundo doméstico como “o verdadeiro” universo da mulher. (LOURO, 1999, p. 17)

<sup>28</sup> Além de Judith Butler serão também importantes para as reflexões realizadas nesta tese, as contribuições de Beatriz Preciado.

<sup>29</sup> Para Tomaz Tadeu da Silva, os Estudos Culturais possuem envolvimento explicitamente político e concebem a cultura como um “jogo de poder”, um “campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser”. (SILVA, 2009, p.134)

As/os autoras/os<sup>30</sup> são aqui chamados para produzir uma inquietude em relação às certezas, assim como possibilitam um novo olhar sobre o encaminhamento metodológico das pesquisas em educação, respondendo à minha intenção de contribuir com as reflexões que problematizam as questões de gênero e sexualidade.

Para isso, concordo com Marisa Vorraber Costa, me apresentando como interlocutora das possibilidades de reflexão que também movem minhas atividades de pesquisadora, numa

[...] convicção de que estamos começando a trilhar novos e diferentes caminhos, e que estes podem nos levar a descobrir espaços cotidianos de luta na produção de significados distintos daqueles que vêm nos aprisionando, há séculos, em uma naturalizada concepção unitária do mundo e da vida. (COSTA, 2007, p. 14)

Tais reflexões assentam-se também no que Jorge Larrosa identifica como papel formativo da leitura<sup>31</sup> e que constitui o foco do olhar lançado sobre os livros para a infância presentes na escola, assim como as pesquisas brasileiras recentes de Constantina Xavier Filha, Suyan Maria Castro Ferreira e outros autores/as<sup>32</sup> são contribuições que se apresentam ao debate sobre a literatura para a infância enquanto categoria distinta da literatura em geral. É uma forma de discutir seu caráter estético e adaptação à faixa etária de seus leitores, mas principalmente para poder pensar o livro para a infância enquanto possibilidade para repensar as normas que pretendem limitar e fixar rótulos para as crianças.

Com vistas à organização das etapas a serem percorridas no decorrer da pesquisa, construí uma trajetória que permitiu fundamentar minhas reflexões de acordo com o marco teórico adotado. Inicialmente, procurei identificar o potencial formativo das obras dirigidas à infância, no que diz respeito à reiteração ou rompimento com a fixidez do modelo binário para a formação das identidades de gênero e sexualidade hegemônica nas personagens. Isso porque, segundo Constantina Xavier Filha, os livros “expressam modos de ser menina ou menino e

<sup>30</sup> Como Marisa Vorraber, Alfredo Veiga-Neto, Sandra Mara Corazza, Maria Isabel Edelweiss Bujes ou Rosa Maria Hessel Silveira, entre outros.

<sup>31</sup> Para Jorge Larrosa, “pensar a leitura como formação implica pensá-la como uma atividade que tem e ver com a subjetividade do leitor: não só com o que o leitor sabe, mas também com aquilo que ele é.” (LARROSA, 2007, p. 129)

<sup>32</sup>A revisão bibliográfica contou ainda com contribuições dos/as teóricos/as da Literatura Infantil Edmir Perroti, Regina Zilberman, Fanny Abramovich, Marisa Lajolo, Nelly Novaes Coelho, Laura Sandroni e Teresa Colomer.

produzem no leitor ou leitora maneiras de ser no mundo, de pensar, de construir problemas, de confrontar-se com a realidade e consigo mesmo/a [...]”. (XAVIER FILHA, 2014, p. 157)

Na sequência busquei questionar professoras e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a utilização pedagógica de livros para a infância, que abordam questões de gênero e sexualidade hegemônica. Tal questionamento se justifica pelo entendimento de que a ação educativa tem se apoiado em uma rede de saber e poder, que estabelece verdades e enquadra o que pode e deve ser tratado com as crianças escolarizadas, normatizando a experiência escolar. Isso porque, “com a crescente perda da autonomia de professoras e professores, estes passam a ter cada vez menos contato com os processos de planejamento e organização da ação pedagógica e da organização do sistema educacional em que estão inseridos [...]” (CESAR, 2008, p. 241)

Considerando o marco teórico, procurei realizar levantamento bibliográfico que possibilitasse interrogar criticamente as questões de gênero e sexualidade, assim como as premissas que emolduram a literatura, a infância e a escola como construções históricas localizadas em determinado tempo e lugar. Isso porque

Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo. (LOURO, 2001, p. 15)

Procurei também conduzir a análise das personagens da obra *Faca sem ponta, galinha sem pé* (ROCHA, 2000), considerando sua presença nas salas de aula e nas bibliotecas escolares, de maneira a reconhecer um potencial de resistência a partir da troca de gêneros realizada pelas personagens principais. Sem esquecer que “os livros exercem suas funções como instrumentos de dispositivos pedagógicos na educação da infância” (XAVIER FILHA, 2014, p. 163), tratei de evidenciar o potencial de tais personagens em representar comportamentos à margem do que está normalizado para as questões de gênero e sexualidade. Cabe ressaltar, que a concepção de representação em que se fundamenta a presente tese, concorda com Suyan Maria Castro Ferreira, que compreende a representação como



[...] o conjunto de crenças, ideias, opiniões, percepções, etc., enfim, significados sociais atribuídos por uma pessoa ou por um grupo sobre algo ou alguém. Todavia, tais significados são efêmeros, uma vez que estão expostos ao tempo e ao lugar e, assim sendo, eles, constantemente, deslizam e se contrapõem a certezas e interpretações únicas. (FERREIRA, 2009)<sup>33</sup>

Ao analisar o processo de seleção de obras a serem disponibilizadas pelo PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), considerei que tal programa reflete “o anseio neoliberal de produção de corpos e vidas que interessam ao mundo do trabalho e do consumo – ao mercado, portanto – sempre na direção de compor uma relação de igualdade, de união, de paz.” (SIERRA, 2013, p. 56)

Com esse passo-a-passo, trilhei um caminho investigativo que considerou as reflexões construídas a partir da minha experiência como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da minha dissertação que identificou a existência de obras que pudessem ser consideradas como pontos de resistência à normalização oferecida à criança no ambiente escolar, em relação à lógica dicotômica que delimita um modelo fixo para a construção das identidades de gênero e sexualidade.

Acreditando que “nossas ideias sobre as coisas constroem as coisas” (COSTA, 2007, p. 17) e que fazemos parte do que Michel Foucault chamou de política da verdade<sup>34</sup>, me coloquei o desafio pretensioso de analisar essas políticas de verdade, respondendo ao objetivo que inspirou o livro *Caminhos Investigativos I*, numa tentativa de ser urdidora de tramas e procurando não ser asfixiada por elas. (COSTA, 2007, p. 18)

O percurso percorrido foi organizado em duas partes que se complementam e procuram oferecer uma “virada de mesa”<sup>35</sup> em relação à forma como as questões de gênero e sexualidade hegemônica são abordadas nos livros para a infância.

---

<sup>33</sup> Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602009000300007> > Acesso em: 15/3/2015)

<sup>34</sup> Para Michel Foucault, a verdade deve ser entendida como “um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados.” [...] “está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem.” (FOUCAULT, 2010, p. 14)

<sup>35</sup> Em minha dissertação de Mestrado, ao constituir as representações de gênero e sexualidade na literatura infantil como meu objeto de pesquisa, assumi o compromisso de um trabalho metodológico que pretendeu suspeitar das verdades que são naturalizadas e reproduzidas nas práticas sociais, entendendo sua arbitrariedade e os movimentos que se fazem para sua normalização. Para tentar exemplificar tal compromisso, utilizei a imagem da “virada da própria mesa”, experimentada por Sandra Mara Corazza, que volto agora a utilizar por considerá-la significativa na transformação do olhar sobre a formação da criança dentro de uma normatização de gênero e sexualidade. (TAVARES, 2009)

Para que isso aconteça, recorro ao processo experimentado por Sandra Mara Corazza num processo de reproblemática do construtivismo pedagógico, cujo significado ajudou a produzir. Em suas palavras,

O que funciona é exercitar a suspeição sobre a própria formação histórica que nos constituiu e constitui, e interrogá-la sobre se tudo o que dizemos é tudo o que pode ser dito, bem como se aquilo que vemos é tudo que se pode ver. (CORAZZA, 2007, p. 116)

Com esse intuito, na primeira parte da tese, apresento o texto de Ruth Rocha, *Faca sem Ponta, Galinha sem Pé* (ROCHA, 2000) evidenciando o caráter normalizador que captura as personagens no final da história. Após terem passado por baixo de um arco-íris, Joana e Pedro têm suas identidades de gênero invertidas, passando a apresentar comportamento oposto ao que é definido socialmente para meninas e meninos. Contudo, ao final da história, retornam aos gêneros que concordam com a identidade atrelada a um determinismo biológico, como se fosse esse a única alternativa possível para as personagens.

A análise desenvolvida procura delimitar o lugar de onde formulei as perguntas que norteiam minhas reflexões, ancorada nos autores já citados e que possibilitam um processo de interlocução diante do compromisso de um “estranhamento” sobre a naturalização da lógica binária e da sexualidade hegemônica. Com a intenção de promover uma aproximação com a escola, aplico um questionário para ser respondido por professores/as do Ensino Fundamental, procurando diagnosticar o uso e possíveis reflexões sobre a obra *Faca sem ponta, Galinha sem pé* (ROCHA, 2000) nas salas de aula.

Dividindo a primeira parte em três itens, passo a chamar para a discussão os elementos que poderão produzir as ressonâncias necessárias ao processo reflexivo de investigação.

No item 1.1, discuto as formas de governo<sup>36</sup> da criança em idade escolar e o papel dos textos literários que servem de instrumento para a reiteração das normas que naturalizam o sujeito heterossexual e delimitam a forma de se construir as identidades masculinas e femininas. Nessa discussão, apresento os fundamentos teóricos relacionados ao que Jorge Larrosa entende por papel

---

<sup>36</sup> Para Michel Foucault, governo significa “a maneira como se conduz a conduta dos homens”. (FOUCAULT, 2008, p. 258)

formativo da leitura, como aquilo que passando por nós, nos faz de alguma forma diferentes do que éramos; a invenção da criança como sujeito de direitos diferenciados do adulto, portadora de necessidades particulares a serem supridas durante o seu desenvolvimento e sem capacidade de se autogovernar; a função da escola enquanto instituição reconhecida pela família como autoridade para veicular práticas discursivas e não discursivas que sustentam o que se entende por verdade na relação de poder para com a infância; as instâncias responsáveis pela produção do saber que a escola se apropria para legitimar seu próprio discurso; identifico exemplos de obras infantis que apresentam como temática as questões de gênero e sexualidade.

No item 1.2, estabeleço as bases teóricas da formação do conceito de gênero e sua utilização nas diferentes vertentes de pensamento, relacionando-o ao conceito de sexualidade; analiso a formação dos discursos possíveis para a formação das identidades sexuais e de gênero nas diferentes instâncias do poder de normalização; problematizo o poder da norma no assujeitamento das crianças expostas à lógica binária e heteronormativa para a construção do gênero e da sexualidade.

No item 1.3, identifico o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) como política pública para o provimento de acervo literário para as escolas públicas brasileiras, sendo utilizado como instrumento que estabelece o que deve ou não deve ser disponibilizado para a construção de sujeitos generificados e sexualizados; analiso os editais do programa que promovem a seleção dos acervos a serem disponibilizados para as escolas e a escolha de obras que abordam questões de gênero e sexualidade, em especial o PNBE/2012; questiono o PNBE que tem por objetivo apoiar a prática pedagógica dos/as professores/as e não fornece subsídios para o papel do/a professor/a como mediador na relação da criança com as questões de gênero e sexualidade presentes nos livros para a infância; apresento uma reflexão sobre o uso do termo professor utilizado como referência para um grupo profissional composto na sua maioria por mulheres; procuro identificar as condições necessárias para que a ideia de multiplicidade de gênero ou de sexualidade possa ter espaço nas bibliotecas escolares;

Na segunda parte da tese, apresento o texto *Homem com Homem, Mulher com Mulher*, escrito por mim como uma proposta de final alternativo para o texto de Ruth Rocha, *Faca sem Ponta, Galinha sem Pé* (ROCHA, 2000) em que as

personagens não retornam à identidade inicial coincidente com seu sexo naturalizado socialmente. Visando uma nova aproximação com a escola, apresento um questionário aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para investigar sobre a proposta de final alternativo, vislumbrando a possibilidade de que as crianças entrem em contato com personagens que experimentam a inversão dos gêneros, contando com a omissão do final normalizado da história original de Ruth Rocha.

No item 2.1, localizo historicamente a Teoria *Queer*, apresentando-a como instrumento para pensar a heterossexualidade como uma produção cultural que precisa ser reiterada constantemente para conter os sujeitos que escapam de seus domínios; discuto a Pedagogia *Queer* como possibilidade teórica de análise e questionamento do modelo binário heterossexual/homossexual que caracteriza a formação da subjetividade infantil, polarizada em formas dicotômicas de se vivenciar o feminino e o masculino; problematizo a teoria e política pós identitária para a educação.

No item 2.2, discuto conceito de performatividade como citacionalidade tomado emprestado da linguística por Judith Butler para a construção discursiva dos corpos; apresento a possibilidade de desconstrução das oposições binárias; problematizo as estratégias normalizadoras que restringem outros grupos identitários, como étnicos, raciais e culturais. Discuto também os corpos abjetos que por não se conformarem aos ditames da normalização tornam-se ilegíveis para a sociedade; discuto a invenção do homossexual; apresento a análise foucaultiana sobre o campo da anomalia ser atravessado pelo problema da sexualidade.

No item 2.3, apresento o conceito de dispositivo, descrito por Michel Foucault, elencando as técnicas, estratégias e demais formas de assujeitamento utilizadas pelo poder para capturar as multiplicidades e promover a normalização do sujeito. Apresento também a construção da história do anormal nas três figuras que, para Michel Foucault, constituem o domínio da anomalia: o monstro humano, o indivíduo a ser corrigido e a criança masturbadora. Na rede que se constrói em uma lógica de controle, identifico um cruzamento entre o dispositivo pedagógico e o dispositivo da sexualidade para garantir a formação das crianças escolarizadas dentro do modelo binário para as identidades de gênero e compulsório para a sexualidade heteronormativa, reconhecendo em tais premissas as bases para a escolha do acervo do PNBE/2012. Discuto o conteúdo do livro *Feminina de Menina, Masculino*

de *Menino* (LEITE, 2011) com sua temática de reforço à lógica binária, assim como o conteúdo do livro *Príncipes, Princesas, Sapos e Lagartos* (SOUZA, 1996) com personagens que oferecem modelo alternativo à sexualidade hegemônica, ambos selecionados e distribuídos nas escolas públicas brasileiras, pelo PNBE..

Finalmente, e de acordo com Michel Foucault quando comenta sua participação nos cursos proferidos no College de France como “espécies de prestações de contas públicas de seu trabalho” (FOUCAULT, 2010a, p.3) penso que a problematização da presença de personagens *queerizadas* nos livros para a infância possa provocar um movimento que permita a reflexão sobre os eventuais caminhos para uma desestabilização das normas regulatórias de gênero e sexualidade, podendo entendê-las no seu real status de invenções sociais.

Ao reconhecer os cursos como uma maneira para dar ciência às pessoas interessadas e que tivessem motivos para estar ligadas às pesquisas que desenvolvia no College de France, “espécies de prestações de contas públicas” de seu trabalho, qualificadas como “pistas de pesquisa, ideias, esquemas, pontilhados, instrumentos”, Michel Foucault considera que seus ouvintes devem fazer o que quiserem com aquilo que ele diz (FOUCAULT, 2010a, p. 3)

É da mesma forma que posiciono este trabalho, que se constituiu numa trajetória de pesquisa que não tem a pretensão de apontar para uma prescrição absoluta de uma forma de seleção e utilização na escola dos livros para a infância que possuem personagens *queerizadas*<sup>37</sup>. É uma tese que, ao ser lida, deve abrir espaço para se fazer o que quiser com aquilo que estava escrito.

Entretanto, não deixo de querer que essa tese seja lida da forma como Jorge Larrosa diz querer que fosse lido o seu livro *Linguagem e educação depois de Babel* (LARROSA, 2004). Nessa obra, o autor diz querer convidar o leitor para uma leitura interrogativa, pois

[...] convidar ao leitor a que pare para pensar, a que questione o que já sabe, e convidá-lo também a que leia incendiando o que lê, não é outra coisa que provocar seu próprio pensamento, suas próprias perguntas, suas próprias palavras.

---

<sup>37</sup> Segundo Jamil Cabral Sierra, “uma atitude *queer* ou um modo de vida *queerizado* podem ser pensados em termos de uma política de contraconduta frente à lógica de governo dos corpos e das práticas no interior mesmo das relações de poder, no cerne mesmo da lógica heteronormativa, confrontando-a a partir de suas próprias bases e das relações de poder estabelecidas.” (SIERRA, 2013, p.166)

[...] Gostaria que meu livro fosse lido interrogativamente, ainda que em suas afirmações. Gostaria até que suas afirmações dessem o que pensar. (LARROSA, 2004, p. 316)

Que as palavras aqui impressas possam de alguma forma afetar quem as leia, assim como sua escrita me afetou...

## 1ª PARTE – FACA SEM PONTA, GALINHA SEM PÉ: CONTANDO UMA HISTÓRIA

Sabe que o menino que passar debaixo do arco-íris vira moça, vira  
 A menina que cruzar de volta o arco-íris rapidinho vira volta a ser rapaz  
 A menina que passou no arco era o  
 Menino que passou no arco  
 E vai virar menina  
 Imagina  
 Imagina  
 Imagina  
 (Chico Buarque, álbum Carioca)

*Faca sem Ponta, Galinha sem Pé* (ROCHA, 2000) conta a história de dois irmãos, Joana e Pedro, que após passarem por baixo de um arco-íris<sup>38</sup>, antes do meio-dia, experimentam uma mudança: Joana passa a ser um menino e Pedro vira menina.

A experiência da personagem feminina que passa a comportar-se dentro dos parâmetros estabelecidos no seu contexto social para a vivência do masculino, no início, permite que a mesma deixe de ser cobrada, por exemplo, pelo interesse demonstrado em participar de uma partida de futebol. Isso porque, antes da mudança, quando ainda se comportava como uma menina, o irmão estranhava seu comportamento e dizia: “Onde é que já se viu mulher jogar futebol?” (ROCHA, 2000, p. 5)

Nas interferências realizadas pela mãe no decorrer dos conflitos em que são discutidos quais seriam os comportamentos adequados para as meninas e para os meninos, antes da transformação, sua argumentação reitera o compromisso com a fixidez estabelecida pela lógica binária: “Que é isso menina? Que comportamento! Menina tem que ser delicada, boazinha...” (ROCHA, 2000, p. 6). De forma semelhante, o pai, quando se depara com seu filho retornando para casa muito machucado, depois de ter levado uma surra na rua, diz de maneira furiosa: “E você? O que foi que você fez? Por acaso fugiu? Filho meu não foge! Volte pra lá já já e bata nele também. E vamos parar com esta choradeira! Homem não chora!” (ROCHA, 2000, p. 7)

---

<sup>38</sup> A tradição europeia diz que nas extremidades do arco-íris há potes com ouro e a tradição brasileira diz que quem passar por baixo do arco-íris muda de sexo. Disponível em: ([http://cdcc.sc.usp.br/ciencia/artigos/art\\_04/arcoiris.html](http://cdcc.sc.usp.br/ciencia/artigos/art_04/arcoiris.html)). Acesso em: 10/12/2013.

Em uma situação, quando o menino demonstra querer bater em sua irmã, a mãe diz que não se deve bater em uma mulher “nem usando uma rosa” e na hora que Joana sobe em uma árvore, Pedro argumenta que isso não deve ser feito porque ela é uma mulher, complementando sua fala com a ideia normativa de que “homem é homem e mulher é mulher”. (ROCHA, 2000, p. 9)

Entre outras passagens descritas no texto, Pedro, ao olhar-se no espelho, é chamado de maneira debochada de “mulherzinha” pela sua irmã mais nova e, quando ele se mostra emocionado ao assistir uma cena romântica da novela, Joana também faz observações em tom pejorativo sobre o comportamento do irmão, demonstrando que o mesmo não estaria dentro daquilo que seria esperado para sua identidade socialmente generificada. (ROCHA, 2000, p. 10).

Para Guacira Lopes Louro, os exemplos acima demonstram que:

A vigilância e a censura da sexualidade orientam-se fundamentalmente, pelo alcance da “normalidade” (normalidade essa representada pelo par heterossexual, no qual a identidade masculina e a identidade feminina se ajustam às representações hegemônicas de cada gênero). (LOURO, 2001, p. 80)

Percebe-se, no transcorrer da história, que as demais personagens reiteram as normas que constroem dicotomicamente as diferenças entre meninas e meninos sendo que, embora a menina sinta-se oprimida nas situações em que tem a intenção de colocar-se à margem da fronteira estabelecida para o seu comportamento, em outras situações também assume o papel de reiteração da norma. Em diversas situações, reprime seu irmão quando ele se comporta de maneira contrária às amarras estabelecidas para aquilo que deve constituir-se em comportamento desejável para um menino.

Nesse contexto familiar, Joana e Pedro estão inseridos em uma rotina que pressupõe regras de normalização para a formação dos sujeitos femininos e masculinos, sendo que tais regras são reiteradas também após a transformação das crianças, indicando que as mesmas não seriam automaticamente assumidas pela nova conformação dos gêneros.



Dessa forma, essas personagens oferecem a possibilidade de reflexão sobre uma construção histórica, social e cultural realizada sobre o aparato biológico<sup>39</sup>, considerando que, para Guacira Lopes Louro:

O processo de "fabricação" dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível. Antes de tentar percebê-lo pela leitura das leis ou dos decretos que instalam e regulam as instituições ou percebê-lo nos solenes discursos das autoridades (embora todas essas instâncias também façam sentido), nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. (LOURO, 2001, p. 63)

Na história, quando as crianças veem um arco-íris no céu, lembram de que uma tia os alertou sobre a transformação de quem passa embaixo de um arco-íris antes do meio dia: menina viraria menino e menino viraria menina.

Embora Pedro não acredite em tal superstição, pois assume a postura racional que se espera de um menino, quando passam por baixo do arco-íris, inacreditavelmente ele passa a falar com voz de menina e sua irmã, passa a falar com voz de menino.

Logo depois do ocorrido, Joana e Pedro não puderam mais discutir sobre o que era certo uma menina ou um menino fazer, pois não se encontravam mais em condições de questionamento para com a divisão opositiva das atitudes masculinas ou femininas a serem tomadas: "Afiml ninguém sabia direito quem era quem". (ROCHA, 2000, p. 17) Nesta situação, percebe-se o comprometimento das personagens com a ideia de que a identidade de uma pessoa é determinada segundo regras que não admitem a transgressão das fronteiras de gênero ou de sexo.<sup>40</sup> Isso porque,

---

<sup>39</sup> Considero que tal possibilidade de reflexão pode conferir ao livro a condição de ponto de resistência quanto às representações de gênero e sexualidade na escola, porque desnaturaliza os comportamentos de meninas e meninos, fazendo suas personagens se alternarem nas formas de vida reconhecidas para os gêneros.

<sup>40</sup> Guacira Lopes Louro conta uma história, retirada de uma notícia de jornal que ilustra a não aceitação da transitoriedade ou contingência das identidades de gênero e sexuais: "Numa pequena cidade da Alemanha, o prefeito, algum tempo depois de eleito, assume publicamente uma nova identidade de gênero. Ele agora apresenta-se como mulher e comunica sua intenção de completar essa transformação através de processos médicos, especialmente cirúrgicos. A cidade inicia um movimento para destitui-lo pois, na opinião de grande parte da população, ele é agora "outra" pessoa. Seus eleitores sentem-se enganados e com o direito de anular sua escolha, pois ele transgrediu uma fronteira considerada intransponível e proibida. Uma mudança que, aparentemente, estaria mais ligada à sua vida pessoal é questionada de modo radical, supondo-se que ela afetará sua atividade de governante. (LOURO, 1999, p. 11)

A admissão de uma nova identidade sexual ou de uma nova identidade de gênero é considerada uma alteração essencial, uma alteração que atinge a “essência do sujeito. Pela centralidade que a sexualidade adquiriu nas modernas sociedades ocidentais, parece ser difícil entendê-la como tendo as propriedades de fluidez e inconstância.” (LOURO, 1999, p. 11)

Na sequência da história, percebe-se que o pai acredita ser admissível que Joana passe a se vestir como um menino. Porém, chega à conclusão de que, se Pedro tivesse que se vestir como uma menina, seria um constrangimento inaceitável que o comprometeria quando conseguisse voltar a ser um menino. Considerando essa atitude do pai, é possível identificar que afastar-se da identidade de gênero significa ser considerado “diferente”, representado como “o outro” e muitas vezes experimentar práticas de discriminação ou subordinação. (LOURO, 2001, p. 7). Assim sendo, meninos que não se comportam de acordo com as normas pré-estabelecidas como naturais ao gênero masculino, são remetidos a rótulos como “afeminados” ou “veados”, estereotipando sua orientação sexual e adjetivando pejorativamente sua forma de viver. Isso porque:

Hoje, como antes, a determinação dos lugares sociais ou das posições dos sujeitos no interior de um grupo é referida a seus corpos. Ao longo dos tempos, os sujeitos vêm sendo indiciados, classificados, ordenados, hierarquizados e definidos pela aparência de seus corpos: a partir dos padrões e referências, das normas, valores e ideais da cultura. Então, os corpos são o que são na cultura. (LOURO, 2013, p. 75)

Quando incorporam os papéis entendidos como apropriados ao outro elemento do par dicotômico, Joana e Pedro realizam experiências com coisas que antes eram proibidas, demonstrando prazer em poder realizá-las. Ele admite que tinha vontade de fazer “coisas de menina” e ela, por sua vez, expressa um desejo oposto ao dele.

Depois de passado um tempo que viviam sob a nova identidade de gênero, as crianças tendem a agregar as mesmas prescrições, agora tomadas na posição inversa, sobre a forma de se vivenciar o feminino e o masculino: “... em casa as coisas estavam piorando cada vez mais. Um implicava com o outro, caçoava, proibia: – Menino não pode! – Menina não faz! – Onde é que já se viu? – Coisa mais feia! – Vou contar pra mamãe! Se o arco-íris não aparecesse logo... (ROCHA, 2000, p. 30)

Reiterando os discursos que pretendem normalizar as questões de gênero dentro da lógica binária, as personagens demonstram apropriação e uso do

instrumental a ser citado constantemente para garantir a polaridade e desigualdade entre os gêneros. É o que acontece também quando Pedro diz para a irmã, no momento em que ela descobre que, para conseguirem reverter a troca, teriam que passar embaixo do arco-íris depois do meio-dia, no sentido inverso da primeira vez: “– Sabe que você é bem esperta para uma menina?” e Joana responde: “– Você também é bem esperta... para uma menina.” (ROCHA, 2000, p. 36). Pode-se ver que, em qualquer um dos casos, existe uma norma a ser insistentemente repetida para que seja absorvida como verdade: meninas são menos espertas que os meninos. Sobre esse assunto, Guacira Lopes Louro acredita que:

Teorias foram construídas e utilizadas para “provar” distinções físicas, psíquicas, comportamentais; para indicar diferentes habilidades sociais, talentos ou aptidões; para justificar os lugares sociais, as possibilidades e os destinos “próprios” de cada gênero. (LOURO, 2001, p. 45)

No final, depois de conseguirem voltar à sua origem de gênero, passando novamente por baixo do arco-íris, vão juntos para casa, chutando tampinha. Será que se pudessem ser construídos como subjetividades que não se reduzem à fixidez de uma identidade generificada, poderiam estar jogando futebol ou brincando de bonecas? Quem poderia defender seus direitos se estivessem à margem das fronteiras estabelecidas pela lógica binária nas relações de gênero? Como seriam descritos tais personagens se pudessem ser pensados como pontos de resistência às relações de poder das quais fazem parte, evidenciando o caráter social e histórico das construções acerca do gênero? E ainda, numa perspectiva foucaultiana, quais são as relações de poder e sujeição que fabricam sujeitos generificados?

## COM A PALAVRA, AS PROFESSORAS

Definido por Nelly Novaes Coelho como “narrativa bem-humorada, que tem como motivo as brigas entre os irmãos Joana e Pedro, principalmente devido aos preconceitos que a sociedade impõe sobre o que é ou não próprio do homem e da mulher.” (COELHO, 2006, p. 758), o livro *Faca sem ponta, galinha sem pé* (ROCHA, 2000) vem sendo amplamente utilizado, desde a sua primeira publicação em 1983, nas salas de aula e bibliotecas escolares. Por esse motivo, passou a se constituir,

na escrita desta tese, como fio condutor da análise dos livros que podem se constituir como pontos de uma resistência possível nas representações de gênero e sexualidade.

Procurando evidenciar o regime de verdade<sup>41</sup> que baliza a seleção desse e demais livros para a infância, no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade, elaborei um questionário que foi respondido<sup>42</sup> por um grupo de dez professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental<sup>43</sup>, de uma escola da Rede Municipal de Curitiba.

Na análise das respostas, nomeei de modo fictício as professoras que responderam aos questionários, em primeiro lugar com o objetivo de manter o compromisso com o seu anonimato. Em segundo lugar, para contemplar o caráter pessoal com que se fizeram presentes nesta tese, expondo seus pontos de vista em relação à temática da diversidade de gênero e sexualidade na escola. Mesmo que marcadas pelos discursos normativos que assujeitam sua ação diante das crianças, demonstraram que podem existir pontos de resistência em relação ao que foi instituído pela disciplina e pelo controle para delimitar os contornos da prática educativa.

Quando as professoras responderam à pergunta sobre a adequação do conteúdo do texto em que Pedro “vira menina” e Joana “vira menino”, apenas Clara se posicionou negativamente em relação ao tema, considerando que “As crianças não têm maturidade, nem entendimento para um assunto tão polêmico e delicado.” Lúcia e Vera demonstraram acreditar que a forma de encaminhamento do conteúdo seria a condição necessária para sua adequação. Ana, Laura e Silvia citaram as brincadeiras compartilhadas entre meninas e meninos, afirmando que “as brincadeiras e sentimentos não devem ser divididos por gênero”, que “meninos podem brincar com brincadeiras de meninas, sem deixar de serem meninos, e que com as meninas é a mesma coisa” e que “de forma lúdica pode-se possibilitar reflexões e discussões sobre condutas, comportamentos”. Letícia e Denise ponderaram sobre a divisão das crianças na hora das brincadeiras, dizendo que achavam “importante mostrar que todos podem experimentar de tudo, sem

---

<sup>41</sup> Um regime de verdade é aquilo que baliza o que pode e que deve ser dito em determinado agrupamento social, com caráter construído e arbitrário, portanto não natural. (VEIGA\_NETO, 2007a, p. 82)

<sup>42</sup> Tal questionário foi aplicado na fase inicial deste trabalho de pesquisa e considero que uma abordagem mais aprofundada do mesmo exigiria a retomada *in loco* de seus resultados.

<sup>43</sup> Questionário disponível em anexo. (ANEXO 1)

preconceitos” e que “nessa faixa etária as crianças procuram relacionamento com o mesmo sexo.” Maria e Amanda também se posicionaram a favor da adequação do conteúdo do texto, afirmando que “nessa faixa etária é um assunto que sempre aparece” e que no livro, “a linguagem é simples, de fácil entendimento e o conteúdo é comum para as crianças.” Como pode ser observado nessa pequena amostragem, a maioria das professoras considera adequado que as personagens do texto realizem uma troca na sua posição de gênero.

Na segunda pergunta do questionário, que indaga sobre a abordagem das questões de gênero e sexualidade na escola, a grande maioria respondeu positivamente, desde que alguns pontos sejam respeitados. A saber, Maria e Letícia acharam necessário o respeito às faixas etárias, assim como Laura e Silvia acharam que essas questões devem ser tratadas de forma lúdica. Vera e Maria afirmaram concordar com o trabalho sobre questões de gênero, mas não da sexualidade, do mesmo modo que Ana, Denise, Maria, Letícia e Silvia consideraram o número de informações que as crianças já possuem, ou não, sobre o assunto. Amanda e Clara acharam que o tema faz parte do currículo escolar da área de Ciências, já Ana e Laura disseram acreditar na possibilidade do tema promover a discussão e reflexão sobre a discriminação, o preconceito e as diferenças. Na única resposta negativa, Clara apresenta como argumento que “Na verdade acho mais adequado trabalhar o respeito às diferenças. Não se deve abordar o tema diretamente, mas através de textos específicos, fazendo parte do currículo de Ciências. Somente na medida em que o assunto surja na sala de aula, pois temos que preservar a maneira como cada família conduz o assunto.”

Quanto à possibilidade da literatura para a infância abordar questões de gênero e sexualidade, as respostas negativas fizeram alguns alertas. Maria afirmou que “a literatura não deve servir como forma de abordar questões pedagógicas”, Laura disse que “corre-se o risco da literatura se perder no didatismo e perder sua essência, pois o objetivo da literatura é outro” e Clara que “as crianças estão em formação e não possuem maturidade suficiente para entender determinados assuntos.” As respostas positivas levantaram aspectos relacionados à ludicidade, à adequação etária, a identificação com as personagens, como mote para discussões sobre o tema. Vera reiterou a questão de que o enfoque do trabalho não deve incluir questões sobre sexualidade. Ana disse acreditar que a literatura “é uma maneira leve e divertida de tratar assuntos diversos como: gravidez, nascimento, diferença

entre meninos e meninas.”, assim como, para Lúcia, a literatura “transmite o tema de forma lúdica, despertando a curiosidade e atenção da criança.” Para Letícia, “é um assunto comum na sociedade, então nada melhor que começar a explicar desde cedo para que as crianças aprendam da melhor forma e com linguagem adequada à sua idade.” Para Silvia seria “uma forma sutil de proporcionar discussões para que as discriminações e desigualdades não aconteçam, sendo que a leitura pode ser um disparador para a discussão” e, para Amanda, “o professor teria mais facilidade de abordar o tema.” Finalmente, Denise argumentou que “através da literatura as crianças podem se identificar com os personagens, sem precisarem se expor para o grupo. Não deve se restringir aos gêneros, deve tratar também do cuidado e respeito com seu próprio corpo e seus valores.”

Das dez professoras questionadas, apenas três disseram conhecer obras que abordam questões de gênero e sexualidade. Laura citou “uma coleção para público juvenil”, Letícia disse que lembrava de livros de “Ruth Rocha e Pedro Bandeira, mas não dos títulos” e Denise apontou para a obra “Meus dois pais. Walcir Carrasco.”(CARRASCO, 2010)

Quanto à proposta de um final que não promovesse um retorno à normalização, apenas uma professora, Clara, se declarou contrária, pois “não acharia interessante, já que as crianças da história não demonstraram interesse em estar na condição do outro.” Entretanto, mesmo que não tenham se posicionado contrariamente, algumas professoras apresentaram argumentos que denotaram certa inquietude em relação à proposta de um final que não devolvesse as personagens à sua condição inicial de gênero. Ana disse que “acharia complicado explicar para as crianças”, Maria considerou a necessidade de que as crianças “se conformassem com a situação, caso contrário seria um final triste” e Vera afirmou que “certamente ambos enfrentariam muitas dificuldades para se ‘adaptarem’ às novas condições tanto no pessoal quanto no social.” Lúcia apontou para a possibilidade de que “a volta à normalidade talvez seja algo que as deixe mais tranquilas” e Letícia entendeu que “para nós adultos, talvez não houvesse problema mas, para as crianças, poderia confundi-las”. Laura, Silvia e Denise apontaram problemas, porém consideraram que as personagens não retornarem à condição inicial de gênero “criaria uma situação polêmica, mas daria oportunidade de refletir e trabalhar com as diferenças” e que seria “uma opção que talvez quebrasse o paradigma do final feliz, mas talvez propiciasse uma nova discussão” e “evitaria

reforçar estereótipos existentes na sociedade.” Amanda respondeu à questão com muitas perguntas, demonstrando se sentir desafiada por essa possibilidade. “Para sempre? Nunca tinha pensado nessa possibilidade. Talvez eu teria que me preparar antecipadamente para poder observar as reações que ocorreriam sem ser tendenciosa... O que será que pensariam as crianças, uma vez que fugiria do lugar comum? Qual seria a reação delas? Vou experimentar...”

A análise dessas respostas aponta para a existência de um regime de verdade que delimita a forma com que o/a professor/a deve orientar sua ação educativa em relação às questões de gênero e sexualidade. Esse regime estabelece o como, o quê e quando se deve oferecer à criança os elementos que construirão sua maneira de ver e atuar no mundo. Como exemplo é importante salientar a recusa de algumas professoras em tratar especificamente as questões relacionadas à sexualidade, considerando-as inapropriadas para as crianças. Para Guacira Lopes Louro, tais questões estão presentes nos dispositivos pedagógicos, mas são muitas vezes vistas na escola como “problemas” que são negados ou mesmo relegados como assuntos pertencentes ao universo familiar. “De algum modo, parece que se deixarem de tratar desses “problemas” a sexualidade ficará fora de escola.” (LOURO, 2001, p. 80)

Em relação à presença, ou não, de uma literatura para a infância que aborde a temática da diversidade sexual e de gênero, é possível reconhecer seu papel articulador diante das verdades que circulam pelo ambiente escolar. Segundo Suyan Maria Castro Ferreira,

Ao tomarmos um livro para leitura, por vezes, é de fácil percepção os efeitos de verdade que as representações contidas nele produzem. Tais significados se estabelecem por meio de relações sociais experimentadas no dia-a-dia e registradas na literatura, contribuindo desta forma para um constante ir e vir, reconhecendo que as histórias infantis produzem e são produzidas pela cultura. (FERREIRA, 2009, p. 87)

Para cumprir sua função de produtora e legitimadora de verdades sobre a forma de se construir corpos generificados e sexualizados, de acordo com as normas regulatórias do binarismo e da heterossexualidade, a escola serve-se dos discursos reconhecidos dentro da cultura. Segundo Michel Foucault, essa pedagogização do sexo da criança faz parte de um conjunto de estratégias de saber e de poder desenvolvidas a respeito da sexualidade em que “[...] os pais, as famílias,

os educadores, os médicos, e mais tarde os psicólogos, todos devem se encarregar continuamente desse germe sexual precioso e arriscado, perigoso e em perigo [...]”. (FOUCAULT, 1977, p. 99)

O cuidado para com a sexualidade desviante aparece nos argumentos em que as professoras expressam a dificuldade ou infelicidade das personagens que não retornem à condição normalizada apresentada no final pois, de acordo com Guacira Lopes Louro, “a produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade. Uma rejeição que se expressa, muitas vezes, por declarada homofobia. (LOURO, 1999, p. 27)

Entretanto, embora o/a professor/a esteja inserido/a nesse regime de verdade, é importante considerar a existência de um potencial de resistência nas relações de poder de todo campo social, sendo “a codificação estratégica desses pontos de resistência que torna possível uma revolução” (FOUCAULT, 1977, p. 92). Assim sendo, pode-se pensar que o/a professor/a assuma, na condução do trabalho com seus/uas alunos/as, um compromisso para com o alargamento da visão sobre os aspectos dicotômicos na construção de gênero e do modelo heteronormativo para a construção da sexualidade.

É o que pode ser observado nas colocações de algumas professoras que responderam ao questionário sobre a obra *Faca sem ponta, galinha sem pé* (ROCHA, 2000). Reiterando as palavras de algumas delas, para Silvia seria “uma forma sutil de proporcionar discussões para que as discriminações e desigualdades não aconteçam, sendo que a leitura pode ser um disparador para a discussão.” Ou ainda, segundo Denise, “através da literatura as crianças podem se identificar com os personagens, sem precisarem se expor para o grupo.”

Tais argumentos reforçam a hipótese de que seja importante permitir que os/as alunos/as possam refletir e vir, quem sabe, se reconhecer nas personagens dos livros para a infância que não se conformam à delimitação rígida para a construção do gênero e da sexualidade, esclarecendo

[...] como a literatura pode continuar sendo um dos modos que temos de compreender aquilo que somos ou, dito de outra forma, sobre como manter a seção literária da biblioteca como um dos espaços em que se engendra nossa formação e, talvez, nossa transformação. (LARROSA, 1998, p. 91)



Trazer a opinião das professoras para a construção desta tese contribuiu para subsidiar o problema de pesquisa que pretende responder à pergunta expressa em seu título, ou seja, sobre quem defenderia a personagem *queerizada* nos livros de literatura para a infância. Isso porque apresentou elementos importantes sobre a forma com que um livro para a infância pode ser considerado adequado para ser lido ou ouvido pela criança em idade escolar. Tais elementos explicam porque a obra *Faca sem ponta, galinha sem pé* (ROCHA, 2000) está presente nas salas de aula e bibliotecas escolares, mesmo tratando de um tema como a troca de gêneros entre as personagens. Embora as professoras que responderam ao questionário enxerguem a possibilidade do trabalho com gênero e sexualidade através do uso da referida literatura, precisam contar com o final normalizador para que a aproximação com o texto não represente uma ruptura radical para com as normas regulatórias que impõem verdades sobre essa temática. Por outro lado, algumas delas consideram a obra como uma possibilidade de reflexão dos alunos, o que possibilitaria ao condutor dessa reflexão um espaço, inclusive, para o questionamento do final normalizado que devolve as personagens à sua condição original de gênero. Isso porque, segundo Suyan Maria Castro Ferreira,

Passamos a conviver com situações entendidas muitas vezes como naturais, mas que foram construídas e continuam sendo legitimadas como práticas sociais. Lançamos mão de conceitos novos, abandonamos concepções antigas, apreciamos ideias diferentes, tornamo-nos metamorfoses ambulantes neste mundo do aqui-e-agora. A problematização sobre a possibilidade de tais mudanças termina por propiciar a incerteza, a desconfiança em relação a situações consideradas certas, à reflexão sobre os argumentos ditos definitivos, permitindo-se assim que o sujeito situe-se na busca intermitente do novo, do diferente. (FERREIRA, 2009)<sup>44</sup>

Sendo assim e considerando o conceito de pontos de resistência, em Michel Foucault (FOUCAULT, 1977, p. 92), pode-se creditar à obra de Ruth Rocha um potencial de resistência possível ao aparato regulador da escola, estabelecendo o que Foucault chamou de “clivagens” que se introduzem no que está estabelecido como natural e imutável. Não na própria obra em si, mas nas mãos de professoras/es que se disponham a fazer dela um instrumento para um novo olhar sobre as questões de gênero e sexualidade. Isso viria ao encontro à afirmação de Suyan Maria Castro Ferreira, para quem as representações se constituem

<sup>44</sup> Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602009000300007> > Acesso em: 15/3/2015)

culturalmente de forma cambiante e mutável, sendo que “os sujeitos também ‘negociam’ as representações já legitimadas, havendo, assim, trocas, substituições, releituras, construções sucessivas. (FERREIRA, 2009, p. 87)

É contando com essa possibilidade de a literatura para a infância representar um ponto de resistência à normalização das questões de gênero e sexualidade, por meio da presença da personagem *queerizada*, que se constrói a análise da presente pesquisa. Na sequência será realizada uma maior aproximação em relação à literatura e à escola como formas de governo da infância.

## 1.1 LITERATURA NA ESCOLA E AS FORMAS DE GOVERNAMENTO DA INFÂNCIA

Agora eu era o rei  
Era o bedel e era também juiz  
E pela minha lei  
A gente era obrigado a ser feliz.  
(Chico Buarque – João e Maria)

As crianças podem ser compreendidas como sujeitos governados por adultos e sobretudo pelas instituições. Ambos, adultos e instituições possuem um poder de tutela sobre sua conduta, sua segurança e seu bem-estar. Para as instituições sociais e os regimes de saberes, as crianças já se constituem em indivíduos generificados sujeitas a um conjunto de estratégias de governo<sup>45</sup>, que se constituem em dispositivos que pretendem conduzir suas condutas. A existência de tais dispositivos se justifica e está relacionada “ao controle que se pode exercer sobre si mesmo e sobre os outros, sobre seu corpo, mas também sobre sua alma e sua maneira de agir.” (FOUCAULT, 2008, p. 164)

Uma abordagem da questão da infância supõe um tratamento das ações criadas socialmente para conduzir os sujeitos infantis, que podem ser entendidas à luz da ideia de governo desenvolvida por Michel Foucault. Para ele o governo se apresenta como uma série de estratégias surgidas na modernidade e que foram amplamente utilizadas na “captura” dos sujeitos, na intenção de conduzir suas próprias ações e as ações dos outros. (FOUCAULT, 1992a, p. 277)

Se considerarmos que o poder se estabelece por meio de uma relação desigual de forças, e a criança é sempre referida a partir do discurso do adulto, é a forma com que ele vê a criança que fundamenta os enunciados que passam a constituir aquilo que entendemos como infância. Assim sendo, aquilo que se mostra naturalizado como sendo constitutivo da realidade infantil, a saber, sua dependência, sua imaturidade, sua incompletude, está relacionado aos contornos do que se entende como pertencente ao adulto, ou seja, sua independência, completude, ou maturidade. Segundo Sandra Mara Corazza, não existe uma “realidade intrínseca da

---

<sup>45</sup> Alfredo Veiga-Neto, no texto *Governo ou Governo*, sugere que o vocábulo governo seja substituído pelo termo governo quando se estiver tratando da denominação do ato de governar. (VEIGA-NETO, 2005)

criança”, o que existem são formações históricas que, no seu entender, se constituem em:

...coordenadas sociais, culturais e de subjetivação – produzidas em condições históricas determinadas, dentro de certos regimes, relações e lutas de poder, saber, verdade –, que atendem a necessidades práticas e a propósitos pragmáticos específicos, levando-nos a chamar as crianças de crianças.(CORAZZA, 2007, p. 114)

Ainda que os discursos difundidos sobre a infância não apresentem com clareza sua relação com o poder, o adulto produz enunciados que sustentam as estratégias de saber e poder que pretendem assujeitá-la. Considerando a concepção desenvolvida por Foucault, de que o poder “é acima de tudo uma relação de força” (FOUCAULT, 1992a, p. 175), é possível afirmar que as relações de poder estabelecidas na relação de convivência entre crianças e adultos sustentam-se em uma correlação desigual de forças, sendo que a criança é nomeada em conformidade ao discurso do adulto. Assim sendo,

a história da educação inspirada nas reflexões de Foucault demonstra a configuração dos processos de intervenção disciplinar e governamental, tanto no corpo e na alma das crianças tomadas como indivíduos, como no corpo da população infantil, desenhando e produzindo grandes aparelhos de Governo dessa população específica. (CÉSAR; DUARTE, 2009, p. 124)

Nesse contexto, a escola passou a ser uma das instituições autorizadas a praticar de forma contínua a pedagogia da sexualidade e do gênero investindo no governo dos corpos, às vezes sutilmente, mas quase sempre com eficiência porque, ao colocar em ação diversas tecnologias de governo, os processos de normalização dos corpos são reiterados constantemente, sendo aprofundados por meio da promoção da autodisciplina e do autogoverno dos alunos. Ainda que nem sempre seja realizado de forma consciente, existe “um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos” direcionando os “jeitos de viver” sua sexualidade e seu gênero. (LOURO, 1999, p.17)

Segundo Michel Foucault, nós ocidentais vivemos na era da governamentalidade desde o século XVIII, período a partir do qual viemos desenvolvendo um conjunto de técnicas de governo, além de um conjunto específico de saberes. Para ele, a governamentalidade consiste em um

conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança. (FOUCAULT, 2010, p. 292)

De acordo com Maria Isabel Bujes, a questão foucaultiana da governamentalidade pode ser entendida a partir do indivíduo que é subjetivado, ou a partir das relações que instituem os processos de subjetivação, sendo que em qualquer dos casos, é possível pensar as relações de poder emolduradas no momento presente. Para ela,

Discutir este conceito central em Foucault implica fazer uma análise das mentalidades, da razão e das práticas políticas que moldam o nosso presente; implica apontar como os dispositivos de subjetivação foram inventados e mostrar o impacto que têm as práticas de governo sobre os sujeitos. (BUJES, 2001, p. 77)

Nesse sentido, a criança escolarizada participa de um conjunto de regras, construídas por diferentes instâncias de poder, voltadas para a materialização de corpos de acordo com os discursos construídos e legitimados socialmente. Tais discursos, ao serem proferidos constantemente, querem fazer acreditar em uma infância protegida, assexuada:

As crianças, por exemplo, sabe-se muito bem que não têm sexo: boa razão para interditá-lo, razão para proibi-las de falar dele, razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venham manifestá-lo, razão para impor um silêncio geral e aplicado. (FOUCAULT, 1977, p. 10)

Entretanto, segundo Michel Foucault, desde o discurso proferido entre aqueles que fizeram funcionar os colégios do século XVIII, evidencia-se que a sexualidade existe “precocemente, ativa, permanente” entre as crianças e, diante de tal fato, desenvolvem-se diversas estratégias institucionais de vigilância constante dos espaços das salas de aula, dos pátios de recreio, da distribuição dos dormitórios. Nesses espaços da vida escolarizada, “tudo fala de maneira mais prolixa da sexualidade da criança.” (FOUCAULT, 1977, p. 30)

Como o sexo do colegial, a partir do século XVIII, passa a ser entendido como um problema público, instala-se uma necessidade de regulá-lo e para isso o discurso médico e o pedagógico se constituem nos principais difusores de “toda uma

literatura de preceitos, pareceres, observações, advertências [...] a respeito do aluno e de seu sexo.” (FOUCAULT, 1997, p. 31)

Ocorre então uma proliferação de saberes nas instituições pedagógicas, que passaram a concentrar os discursos sobre o tema do sexo das crianças, assumindo o caráter de espaço autorizado para a orientação da forma como deveriam ser educadas, impondo-lhes de uma espécie de “ortopedia discursiva” de “um certo discurso razoável, limitado, canônico e verdadeiro sobre o sexo”. (FOUCAULT, 1997, p. 31).

Cabe salientar que ainda é dessa mesma forma que continuam a se articular os discursos sobre gênero e sexualidade nas escolas, engessados em aulas de ciências ou de biologia que tratam os conteúdos compartimentados em disciplinas, revestidos de um caráter científico e discutidos com linguagem técnica, compondo assim um aparato de saber teórico a ser aprendido. Concordando com o que constata Jane Felipe,

...o trabalho desenvolvido na escola prioriza apenas o viés biológico (ensina-se a anatomia dos órgãos sexuais, como se dá a fecundação e as estratégias de prevenção de DSTs), dentro da perspectiva da prevenção. Por vezes, tais iniciativas acabam enfatizando o medo, a doença e a morte (e até mesmo veiculando certo pânico moral.) (FELIPE, 2009, p. 46)

Ao analisar a proposta dos documentos oficiais<sup>46</sup> que tratam da sexualidade na escola, Maria Rita de Assis César aponta para tecnologias de governo que, ao administrar os corpos de crianças e adolescentes, idealizam as formas de viver a sexualidade. Dentre tais tecnologias, destaca as ações voltadas para a prevenção das doenças do sexo e da gravidez, assim como a preocupação com a construção das identidades sexuais e de gênero, em que utiliza e procura garantir a matriz heterossexual como norma, “como centro organizador do governo da sexualidade na escola.” (CÉSAR, 2011, p. 276)

---

<sup>46</sup> Maria Rita de Assis César se refere aos *Parâmetros Curriculares Nacionais* que, na segunda metade dos anos 1990, introduziu a forma transversal de abordar temas como a cidadania, a ética, a sexualidade, o gênero, entre outros nas escolas brasileiras, produzindo “fissuras no governo disciplinar da escola moderna porque, deixando de centrar suas ações exclusivamente na disciplina, mas segundo determinadas técnicas de controle, que Michel Foucault chamou de “biopolítica neoliberal”. (CÉSAR, 2011, p. 275)

Em tal contexto, a criança torna-se assujeitada<sup>47</sup> a regras de conduta que se aplicam na esfera do seu próprio corpo, por meio de mecanismos disciplinares, e na esfera da população em que o biopoder atua por intermédio de mecanismos regulamentadores, que ocupam posições opostas, mas não antagônicas. (VEIGA-NETO, 2007a, p. 73)

No caminho percorrido pelas técnicas de sujeição da criança, a escola utilizou os livros para a infância na questão didática do ensino da língua portuguesa<sup>48</sup>, revestindo-os de um caráter essencialmente pedagógico, mas também agiu no aspecto moralizante de seu conteúdo. Vicente Ataíde descreve de forma clara as imposições do sistema produtor de livros sobre os autores, na criação de obras que prioritariamente atendam às necessidades do mercado. Para ele, escrever para crianças muitas vezes significa assumir o compromisso de um cuidado com o que é dito, construindo narrativas que contemplem traços moralizantes ou didatizantes. Em suas palavras, “nada de subversão, de assuntos polêmicos, nada de investir contra a religião oficial, a família, o estado, o sistema de governo, o poder constituído.” (ATAÍDE, 1995, p.12)

Dessa forma, os temas possíveis de serem encontrados nas salas de aula e bibliotecas escolares passaram a ser aqueles que correspondessem aos ditames das relações de poder que pretendem moldar a infância dentro de um perfil específico de gênero e sexualidade, com formato binário e heteronormativo. De acordo com Suyan Maria Castro Ferreira,

as obras literárias entendidas como artefatos culturais legitimadores de identidades sociais e de gênero, estabelecem relações de poder entre leitores/as e escritores/as de tais textos, constituindo um circuito produtor e reprodutor de práticas sociais masculinas e femininas consideradas ideais. (FERREIRA, 2009)<sup>49</sup>

Nesse contexto, possibilidades múltiplas de vivência para os gêneros, ou personagens que ficam à margem do modelo heterossexual, praticamente inexistem nos acervos literários disponíveis para a criança em seus primeiros anos de

---

<sup>47</sup> Sujeito assujeitado é aquele que, submetido às regras do poder disciplinar que permitem o controle sobre as operações do corpo, constrói-se numa relação impositiva de “utilidade-docilidade. (FOUCAULT, 1987, pag. 118)

<sup>48</sup> O uso do livro para a infância visando atingir fins pedagógicos delimita o conteúdo do que é ou não permitido para a criança de cada faixa etária, obedecendo aos critérios estabelecidos pelo modelo social vigente. (TAVARES, 2009, p. 9)

<sup>49</sup> Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602009000300007> > Acesso em: 15/3/2015)

escolaridade. Assim sendo, e considerando que a literatura tem como característica a possibilidade de promover o alargamento do universo de verdades estabelecidas na realidade imediata vivida pela criança, seu afastamento de representações que contemplem outros modos de vida, diferentes do seu e do seu grupo, podem dificultar o entendimento do caráter histórico e construído da realidade.

De forma semelhante, alunas e alunos que estejam fora das fronteiras estabelecidas pela prescrição normativa do gênero e sexualidade poderão estar expostos a um policiamento voltado para sua normalização, ou mesmo à segregação e violência característica de grupos incomodados com a diversidade, como os sexistas<sup>50</sup> ou os homofóbicos<sup>51</sup>, por exemplo. Segundo Guacira Lopes Louro,

Consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse "contagiosa", cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade. (LOURO, 1999, p. 19)

Ao descrever os detalhes constitutivos das crianças, segundo interesses internos a cada campo do saber sistematizado, os discursos<sup>52</sup> pretendem homogeneizar o modo de concebê-las, construindo-as como sujeitos ideais, universais. (BUJES, 2001, p. 65)

Segundo Mariano Narodowski, a ação educativa vê-se então limitada pela necessidade de inserção da criança em um “futuro que se considera possível”, respondendo a uma estreita ligação entre pedagogia e “narração de uma infância desejada em uma sociedade desejada.” Para viabilizá-la dentro de tais princípios parece ter produzido um amplo repertório de discursos que a contextualizam diante de conceitos de valores éticos e morais, e a definem cientificamente, nomeando-a de acordo com seus princípios. (NARODOWSKI, 1993, p. 19)

---

<sup>50</sup> Trata-se dos sujeitos que discriminam os outros baseados em questões relacionadas ao sexo.

<sup>51</sup> “A homofobia, como sentimento de rejeição aos/as homossexuais, pode se expressar ainda numa espécie de “terror em relação à perda do gênero”, ou seja, no terror de não ser mais considerado como um homem ou uma mulher ‘reais’ ou ‘autênticos/as’.” (LOURO, 2001, p. 28)

<sup>52</sup> Para Michel Foucault, “os discursos devem ser entendidos como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”. Embora feitos de signos, “o que fazem é mais que utilizar esses símbolos para designar coisas” tornando-se “irredutíveis à língua e ao ato da fala.” (FOUCAULT, 2007, p. 55)



A invenção de estratégias universais para conduzir esse processo educativo cria um arquivo<sup>53</sup> disposto a determinar quais as intervenções adequadas a serem praticadas pelos adultos sobre as crianças, dotando-as de legitimidade porque produzidas de acordo com um conjunto de regras que condicionam o que pode ou não ser dito pelo sujeito, em um determinado tempo e lugar.

Com base nesse arquivo, tramado dentro do discurso possível, uma obra literária escrita para o público infantil incorporará além da subjetividade<sup>54</sup> do autor, aquilo que identificará como condição para que sua obra esteja em consonância com os regimes de verdade de seu tempo e lugar. “Na subjetividade desse autor estarão presentes, entre os ecos de sua formação, aqueles que são possíveis de ser trazidos à consciência, mas estarão articulados também aos outros, inconscientes, relacionados às regras que constituem e emolduram um discurso.” (TAVARES, 2009, p. 66)

Entretanto, considerando o que mostrou Michel Foucault ao tentar definir as posições e funções que alguém podia ocupar na diversidade dos discursos, seria possível que os sujeitos

[...] no interior de uma mesma prática discursiva, falassem de objetos diferentes, tivessem opiniões opostas, fizessem escolhas contraditórias; tratava-se, também, de mostrar em que as diferentes práticas discursivas se distinguiam umas das outras[...] (FOUCAULT, 2007, p. 224)

Portanto, um autor de livros para a infância poderá produzir enunciados em diferentes graus de conexão com as questões de gênero e sexualidade, de acordo com o nível de sujeição às regras de expressão e censura que condicionam em si mesmo, o exercício da função enunciativa. Nesse contexto, ao discutir a linguagem enquanto instância produtora de sentidos, Constantina Xavier Filha considera que

Apesar das imposições que tentam fixar alguns conceitos-terminos-teorias como verdade, os enunciados acabam por escorregar... Tal processo se verifica em relações sociais produzidas por relações de poder, por não somente limitarem, mas pelas novas possibilidades e resistências que produzem. (XAVIER FILHA, 2009a, p. 26)

---

<sup>53</sup>Um arquivo, para Michel Foucault, corresponde a um conjunto de regras que “determina ou condiciona tanto aquilo que pode ser dito – em termos de seus “conteúdos”, seus limites e suas formas de se manifestar – quanto tudo o que vale lembrar, conservar e reativar.” (VEIGA-NETO, 2007a, p. 95)

<sup>54</sup> O problema da subjetividade, em Michel Foucault, corresponde à forma como um sujeito constrói a si mesmo inserido em determinado jogo de regras que instituem o que é verdadeiro e o que é falso. (REVEL, 2011, p. 147)

Podemos tomar como problematização dessa questão, dois títulos de livros para a infância aprovados, no ano de 2012, pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para constituírem-se em acervo das bibliotecas públicas brasileiras, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que possuem conteúdo com abordagem de questões de gênero e sexualidade.

Um primeiro livro, intitulado *Feminina de Menina e Masculino de Menino* (LEITE, 2011), apresenta duas personagens, uma menina e um menino, que se alternam em descrever características que consideram negativas em seu par opositivo. Após listarem itens que se constituem em estereótipos<sup>55</sup> para o gênero feminino e masculino, concluem que quando o outro deixa de estar dentro do que é esperado para o seu gênero, nem parece uma menina ou um menino. Além desse reforço à normalização dos gêneros dentro da lógica binária, as personagens, no final, confessam que existe apenas um elemento do par opositivo que merece um conceito diferente, na perspectiva de formar casais, corroborando assim o modelo heteronormativo na formação afetiva.

Um segundo livro, este intitulado *Príncipes, Princesas, Sapos e Lagartos* (SOUZA, 1996), oferece o contato literário com duas personagens que se apresentam à margem do perfil estabelecido para a vivência do feminino e do masculino. A primeira personagem, uma princesa chamada Úrsula da Bronislávia, é caracterizada dentro do perfil reconhecido como masculino: é forte, brava, faz ginástica para desenvolver os músculos. Recusa-se a casar e depois de importar vinte odaliscas para não viver sozinha, escolhe uma delas para passarem a morar juntas<sup>56</sup>. A segunda personagem, um príncipe de nome Felipe, mas que era conhecido pelo apelido de Margarido, fazia-se de mulherzinha, era delicado e casava-se com princesas.

No livro de Flávio de Souza, ainda que inscrito numa pedagogização da sexualidade que delimita formas específicas para a abordagem da questão com as crianças, vê-se a inversão do referencial da lógica binária para a formação do que

---

<sup>55</sup> Para Jorge Larrosa: “Algo é um estereótipo quando convoca mecanicamente o assentimento, quando é imediatamente compreendido, quando quase não há nem o que dizer. E grande é o poder dos estereótipos, tão evidentes e tão convincentes ao mesmo tempo.” (LARROSA, 1995, p. 84)

<sup>56</sup> Ao propor a realização de um trabalho coletivo com o livro *Príncipes, Princesas, Sapos e Lagartos*, de Flávio de Souza, nas turmas iniciais do Ensino Fundamental, a Diretora Pedagógica de uma escola de Curitiba precisou responder a um grupo de pais se estava querendo fazer “apologia” da condição homossexual, querendo desta forma influenciar os alunos. (ver depoimento no ANEXO 5)

deve ser entendido como feminino e masculino, além do rompimento para com a formação afetiva entre as personagens baseada no modelo heteronormativo. Tanto a princesa Úrsula quanto o príncipe Felipe estarão, na perspectiva desta tese, sendo descritas e caracterizadas como personagens *queerizadas* por experimentarem formas de vida que podem ser entendidas como capazes de tensionar a normalização.

Embora nos dois casos sejam obras que tratam de questões relacionadas ao gênero e à sexualidade, cabe perguntar sobre a forma com que podem vir a ser utilizadas por crianças e professores/as no interior das salas de aula e nas bibliotecas das escolas. Tal questionamento reveste-se de importância considerando que a ligação entre pedagogia e livro para a infância não é nova e, perdurando até os nossos dias, ainda provoca consequências negativas para a produção literária. (SANDRONI, 1987, p. 20)

Há que se considerar ainda, um certo engessamento das atividades a serem feitas com os livros para a infância pois, diante do necessário rompimento para com o caráter utilitário<sup>57</sup> que permeou a relação das crianças com a literatura para a infância, o/a professor/a muitas vezes passa a temer que sua prática possa ser relacionada à utilização do livro para a infância como pretexto para o trabalho pedagógico. Assim como para os escritores,

O que ocorre é que agora o caráter pedagógico parece uma contaminação da “verdadeira” literatura: o adjetivo pedagógico é utilizado como uma etiqueta desqualificadora no âmbito literário e muito poucos escritores sentir-se-iam cômodos acaso se classificasse de “pedagógica” sua própria obra. (LARROSA, 1998, p. 154)

Dito isso, passo a considerar o que para Jorge Larrosa consiste no caráter formativo da leitura: uma relação tão estreita entre o texto e a subjetividade, que possibilita deixar marcas naquilo que somos, estabelecendo uma diferença qualitativa entre os acontecimentos pelos quais simplesmente passamos e aqueles que se constituem em experiência de vida porque “nos passam” e nos afetam “como

---

<sup>57</sup> Segundo Edmir Perroti, o discurso utilitário é aquele presente nas obras literárias voltadas para a doutrinação do leitor. Para ele, a “instância ideológica” e a “busca de adesão” presente nessas obras, se constituem na essência da prática discursiva, vindo a descaracterizá-la enquanto categoria estética. (PERROTI, 1986, p. 29)

algo a que devemos atribuir um sentido em relação a nós mesmos”. (LARROSA, 2007, p. 133)

Passando a entender a literatura para a infância como esse instrumento capaz de contribuir na formação do sujeito, avento a importância de se oferecer para as crianças, modelos alternativos à fixidez e dicotomia na construção das feminilidades e masculinidades. Embora uma obra literária possa ser significada de diferentes maneiras, e existam movimentos que configuram relações de poder dispostos a enformá-la e reproduzi-la em um modelo específico, acredito em seu potencial enquanto experiência formativa.

Nessa perspectiva, Jorge Larrosa concedeu uma entrevista a Alfredo Veiga-Neto, em que resume o que pensa sobre a formação como leitura, observando que o ato de ler nem sempre irá se configurar em uma experiência de formação porque o leitor pode recusar-se a ouvir o que ela tem a dizer:

De meu ponto de vista, tudo o que nos passa pode ser considerado um texto, algo que compromete nossa capacidade de escuta, algo que temos de prestar atenção. É como se os livros, assim como as pessoas, os objetos, as obras de arte, a natureza, ou os acontecimentos que sucedem ao nosso redor quisessem nos dizer alguma coisa. E a formação implica, necessariamente, nossa capacidade de escutar (ou ler) isso que essas coisas têm a nos dizer. Uma pessoa que não é capaz de se pôr à escuta cancelou seu potencial de formação e de trans-formação. (LARROSA, 2007c, p. 133)

Entretanto, diante de um leitor disposto a ouvir, uma leitura pode ser mais que um passatempo, uma forma de se distanciar da realidade, ou então uma possibilidade de acesso ao conhecimento. Pode ser algo que, anteriormente enunciado por Nietzsche no subtítulo de *Ecce Homo*<sup>58</sup>, e que para Jorge Larrosa define “magistralmente” a questão da formação como o percurso, de “*Wie man wird, was man ist* - como se chega a ser o que se é”. Trata-se de pensar a leitura “como algo que tem a ver com aquilo que nos faz ser o que somos”, “como algo que nos forma (ou nos de-forma e nos trans-forma) como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos. (LARROSA, 2007, p. 130)

Retornando à imagem da criança escolarizada para quem o acesso aos livros para a infância é mediada pelo/a professor/a, dentro da governamentalidade

---

<sup>58</sup> Escrito em 1888, *Ecce homo* não é uma simples autobiografia: é sobretudo uma confissão com interpretação do autor. Uma síntese inestimável da obra de Nietzsche e de seus conflitos. Disponível em (<http://www.companhiadasletras.com.br/detalhe.php?codigo=10570>) Acesso em 22/12/2013.

pedagógica própria da instituição e dos saberes que por ela circulam, é possível um tensionamento da forma como as coisas acontecem, para que elas possam vir a funcionar de outra maneira. Uma espécie de subversão a “lugares marcados, dicotomias, privilégios e tudo o mais que exclui, marginaliza e discrimina.” (COSTA, 2007, p. 22)

Com esse entendimento, cabe questionar em que se ancora o saber que determina a idade adequada para os alunos/as reconhecerem as questões de gênero e sexualidade como parte constitutiva da vida humana? Quem pode definir um cronograma que contemple os interesses e necessidades de cada faixa etária? Quem é autorizado para tomar decisões sobre tais assuntos?

Para Michel Foucault, as relações entre saber e poder consistem em “matrizes de transformação” na medida em que os discursos integram um jogo complexo e instável no qual “podem ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escore, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta”. (FOUCAULT, 1977, p. 96)

Segundo Michel Foucault, na tarefa de construir discursos verdadeiros sobre o sexo, nossa sociedade instituiu a partir do século XIX, uma *scientia sexualis*. Nesse procedimento, que vincula a imposição do hábito da confissão aos métodos utilizados pela discursividade científica, cria-se o que pode ser chamado de “sexualidade” enquanto verdade do sexo e de seus prazeres. Definida como sendo palco de processos patológicos que necessitariam de intervenções terapêuticas, a sexualidade solicitaria ser decifrada em suas significações e “processos ocultos por mecanismos específicos.” (FOUCAULT, 1977, p. 67)

Ainda segundo Michel Foucault, “a sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico” em que “a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências” estão mutuamente encadeados formando “grandes estratégias de saber e de poder.” (FOUCAULT, 1977, p. 100). Para ele, o dispositivo da sexualidade consiste em

Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. (FOUCAULT, 2010a, p. 244)

Na escola, ocorre um cruzamento do dispositivo da sexualidade com outro dispositivo que cria e põe a funcionar estratégias para a formação do sujeito, ou seja, o dispositivo pedagógico. Este apresenta como referência de sua ação, aquilo que o saber instituído construiu como narrativas sobre a criança inventada e universalizada pela Modernidade<sup>59</sup> no campo da Medicina, da Pedagogia, da Psicologia, do Direito, das Campanhas de moralização, escolarização ou higienização. Para Maria Isabel Bujes tais narrativas

Tiveram através de seus efeitos de categorização e normalização, uma função regulatória na ordem pública e privada. Elas também constituíram uma das condições de possibilidade para o estabelecimento de políticas sociais para a infância. (BUJES, 2001, p. 52)

Considerando o que acredita Alfredo Veiga-Neto, quando diz que “a escola foi e continua sendo a principal instituição encarregada de construir um tipo de mundo que chamamos de mundo moderno<sup>60</sup>” (VEIGA-NETO, 2007b, p. 98) a preocupação com o governo dos corpos infantis permanece orientando o que a escola entende como seu principal objetivo, mesmo que a sociedade esteja cada vez mais transformada pela lógica do controle<sup>61</sup>. O sujeito a ser formado pela instituição ainda corresponde àquele estereótipo do sujeito moderno pois, Segundo Alfredo Veiga-Neto,

Basta pensarmos acerca de quem eram os arquitetos da modernidade – brancos, machos, eurocêtricos, colonialistas, burgueses, eventualmente cristãos (ou de formação cristã) ilustrados, etc. – para que nos demos conta das marcas que eles imprimiram ao modelo de sujeito que impuseram ao mundo como natural, necessário e universal. (VEIGA-NETO, 2000, p. 53)

---

<sup>59</sup>Na obra *História Social da Criança e da Família*, de Philippe Ariés, desenvolve-se uma tese sobre a posição assumida pela criança nas sociedades industriais, deixando de ocupar um papel anônimo na organização dos grupos sociais e passando a adquirir um *status* que demanda cuidados indispensáveis nesta etapa de sua vida. (ARIÉS, 1981, p. 11)

<sup>60</sup> A compreensão de como a modernidade estabeleceu sua racionalidade nos métodos e na lógica a ser usada nas representações acerca da realidade, é resumida por Alfredo Veiga-Neto como: aquilo que se costuma denominar razão das Ciências Humanas se desenvolveu a partir das Ciências Naturais e se ramificou em variadas epistemologias que têm em comum a crença numa realidade exterior que se poderia acessar racionalmente, ou seja, pelo uso correto da razão.” (VEIGA-NETO, 2007a, p. 26)

<sup>61</sup> Segundo Alfredo Veiga-Neto, “na sociedade de controle todos controlam todos, todos vigiam todos, durante todo o tempo e em qualquer lugar do espaço social.” Numa submissão irrefletida, “certas mídias e certos artefatos culturais trivializam o controle e, assim, nos ensinam novos padrões de normalidade, moralidade, estética e conduta.” (VEIGA-NETO, 2007b, p. 111)

Porém, o mesmo Alfredo Veiga-Neto apresenta a constatação de que atualmente vivemos “... num mundo que é bastante diferente daquele idealizado – e em parte até mesmo realizado – pelos arquitetos do iluminismo.” (VEIGA-NETO, 2000, p. 43). Diante disso, parto da hipótese de que é necessário problematizar o conceito de infância inventado e difundido pelos/as teóricos/as da modernidade, adotando a perspectiva foucaultiana, que entende a criança como resultado de relações de poder que constroem um tipo determinado de sujeito, impondo as regras de ação sobre ele. Isso porque, para Veiga-Neto,

Foi com base em Foucault que se pôde compreender a escola como uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a enformam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não. Por isso, é no estudo da obra do filósofo que se pode buscar algumas maneiras produtivas de pensar o presente, bem como novas e poderosas ferramentas para tentar mudar o que se considera ser preciso mudar. (VEIGA-NETO, 2007a, p. 16)

De acordo com tudo o que foi dito até então, podemos entender o termo criança como uma nomeação utilizada para definir algo que vai além do sujeito que possui características humanas de quem ainda não cresceu. O que se concebe como criança é um sujeito produzido pelas coordenadas culturais que determinam o que é obrigatório para ser criança, dentro de um dado agrupamento social. Nessa perspectiva, a infância se constituiu como verdade de acordo com práticas discursivas que definiram as ações da intervenção pedagógica sobre essa etapa da vida humana. Assim sendo, e concordando com Marisa Lajolo,

[...] muito embora os seres humanos tenham sempre nascido frágeis, pequeninos e leves e – quando sobrevivem... – tenham sempre ganhado altura e peso ao longo de muitos anos até que ficam fortes e seu tamanho se estabiliza, e seja sua idade contada por anos, por luas, ou por chuvas, o significado de ser um ser humano deste ou daquele tamanho, com muita ou com pouca altura, varia enormemente de um lugar para outro (LAJOLO, 1997, p. 226)

Caracterizada em suas especificidades, a infância passou a ser objeto de questões teóricas que converteram a escola num ambiente necessário para a formação dos futuros adultos. No ambiente escolar, a infância encontra formas de adequação às intenções pedagógicas que, segundo Mariano Narodowski, passa a

diferenciar a criança do aluno. Para ele, “A criança aparece, em um primeiro momento, como razão necessária para a construção do objeto aluno, e este é um espaço singular, ou seja, um âmbito construído pela atividade pedagógica e escolar” (NARODOWSKI, 1993, p. 21)

Segundo Maria Isabel Bujes, “a infância, seguindo este entendimento, passa a ser um campo privilegiado de intervenção social, de controle e regulação, de exercício de poder e de saber.” (BUJES, 2001, p. 40) Por outro lado, seguindo a analítica do poder desenvolvida por Foucault, é necessário considerar a multiplicidade e mobilidade do campo das relações de poder em seu próprio exercício. Em suas palavras,

“as distribuições do poder” e as “apropriações de saber” não representam mais do que cortes instantâneos em processos, seja de reforço acumulado do elemento mais forte, seja de inversão da relação, seja de aumento simultâneo dos dois termos. (FOUCAULT, 1977, p. 94)

Essa regra explicaria a inexistência de uma forma de sujeição estável, definitiva, da criança em relação ao adulto, que possibilitaria um questionamento aos discursos que buscam sua dominação. Isso porque, segundo Michel Foucault, as relações que envolvem poder e saber se configuram como “matrizes de transformação” pois os discursos integram um jogo complexo e instável no qual “podem ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escore, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta”. (FOUCAULT, 1977, p. 96)

É por esse motivo, que a análise da construção da subjetividade infantil e dos artefatos culturais produzidos para sua formação implica, numa perspectiva foucaultiana, no olhar do/a pesquisador/a para os modos de funcionamento do poder.

Em suma, submetidos a um mundo de práticas discursivas e não discursivas, somos constituídos enquanto sujeitos, também a partir do que escutamos e lemos. De acordo com Silvana Vilodre Goellner, “diferentes marcas se incorporam ao corpo a partir de distintos processos educativos presentes na escola, mas não apenas nela, visto que há sempre várias pedagogias em circulação.” (GOELLNER, 2003, p. 29). Dessa forma, a criança é fabricada incorporando os discursos e as práticas que normalizam sua formação, respondendo às expectativas das relações de poder que



direcionam a produção cultural de seu corpo e a construção das identidades sexuais e de gênero. Para Guacira Lopes Louro,

Observar os corpos de meninos e meninas; avaliá-los, medi-los, classificá-los. Dar-lhes, a seguir, uma ordem; corrigi-los sempre que necessário, moldá-los às convenções sociais. Fazer tudo isso de forma a que se tornem aptos, produtivos e ajustados - cada qual ao seu destino. Um trabalho incessante, onde se reconhecem - ou se produzem - divisões e distinções. Um processo que, ao supor "marcas" corporais, as faz existir, inscrevendo e instaurando diferenças. (LOURO, 2000)<sup>62</sup>

À vista do que foi dito até então, na sequência serão explicitadas as bases dessas relações de poder que criam estratégias específicas para normalizar os sujeitos generificados e sexualizados.

---

<sup>62</sup> Disponível em: < <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/46833/29119>> Acesso em 15/3/2015.

## 1.2 GÊNERO E SEXUALIDADE NA CONSTITUIÇÃO DA CRIANÇA

Menininha que graça é você  
 Uma coisinha assim começando a viver  
 Fique assim meu amor sem crescer  
 Porque o mundo é ruim  
 É ruim e você vai sofrer de repente  
 Uma desilusão  
 Porque a vida é somente teu bicho-papão  
*Valsa para uma menininha – Chico Buarque de Holanda*

Os sujeitos se constituem inseridos em relações de saber e de poder que estabelecem o formato com que passarão a pertencer a diferentes agrupamentos sociais. Dessa forma, a constituição social de sujeitos femininos e masculinos inicia-se no momento do anúncio de uma gravidez porque, a partir daí, constroem-se significações e expectativas para marcar a chegada de uma menina, ou de um menino. Isso acontece porque, segundo Judith Butler, mesmo que, erroneamente, se viesse a supor uma estabilidade do sexo binário, a construção de “homens” não se aplicaria exclusivamente a corpos masculinos, assim como a construção de “mulheres” não se encerraria somente em corpos femininos. Em suas palavras, “se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo, não se pode dizer que ele decorra, de um sexo desta ou daquela maneira.” (BUTLER, 2013, p. 24)

Para Anderson Ferrari,

...as palavras “é menino ou é menina” instauram uma relação de poder e saber que serve para nos organizar e para significar esse corpo. Essas são duas das diferenças mais valorizadas na nossa sociedade desde o século XVIII, que vão definindo as identidades de “normal” e “anormal”, homem e mulher. (FERRARI, 2009, p. 100)

Baseada na lógica do binarismo, a captura discursiva das diferenças e das identidades se materializa no interrogatório que se instaura ao redor de duas preocupações: “Uma que diz respeito à constituição do corpo, ligada àquilo que nós chamamos de ‘normalidade’, [...] a outra aquela que envolve o interesse pelo gênero.” (FERRARI, 2009, p. 100)

Assim sendo, o nascimento de uma criança se reveste de um caráter especulativo em que, um corpo ainda desconhecido, passa a suscitar investimentos na ordem da garantia de aceitação e acolhimento pelo grupo. O uso de aparatos tecnológicos como uma ecografia, por exemplo, antecipa o que consiste em

materializar o corpo, antes mesmo de seu nascimento, possibilitando toda uma ordem de aparatos a serem providenciados desde que se saiba se deve ser azul ou cor-de-rosa, dependendo se o novo ser tenha sido classificado como menina ou menino. Exemplos como o acima citado, de investimentos sobre a construção do gênero<sup>63</sup>, demonstram a necessidade da submissão da criança, desde o berço, a um aparato que garanta a incorporação das normas que garantirão sua inteligibilidade social. Para Judith Butler, “gêneros ‘inteligíveis’ são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática social e desejo.” (BUTLER, 2013, p. 38)

Tudo o que se faz na busca por formar compulsoriamente gêneros inteligíveis são, para Maria Isabel Edelweis Bujes, “práticas de atribuição de sentido que, ao estabelecerem códigos que passam a ser compartilhados, permitem a comunicação entre um determinado grupo para o qual tais significações fazem sentido.” (BUJES, 2001, p. 22)

Embora as características que definem binariamente cada um dos gêneros sejam defendidas como naturais, existe toda uma maquinaria de intervenções voltadas para tornar a criança de fato uma menina ou um menino, porque se construirá como sujeito respeitando e incorporando o sentido que tais identidades têm na nossa sociedade. Ser menina ou ser menino significa também assumir uma identidade heterossexual compulsória. Isso porque, como “a homossexualidade não é tida como um valor em nossa sociedade”, é a heterossexualidade “que torna inteligível o gênero, trabalhando com aquilo que é valor para nossa sociedade.” (FERRARI, 2009, p. 102)

A educação dos corpos conta com pedagogias espalhadas em nossa sociedade para, utilizando-se de um processo reiterativo e detalhado para conformar “o vestuário, a alimentação, o comportamento, a aparência, o controle dos gestos e da movimentação, as práticas sociais, a saúde, a beleza, a qualidade de vida...” Por isso, o “nosso corpo revela o tempo no qual foi educado e produzido, razão pela qual ao mesmo tempo em que somos diferentes somos, também muito parecidos.” (GOELLNER, 2009, p. 167)

---

<sup>63</sup> Para Judith Butler, “gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado, num sexo previamente dado [...]; tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos.” (BUTLER, 2013, p. 25)

Na escola, o corpo é educado fabricando-se diferenças que adjetivam atributos diferenciados aos sujeitos, estabelecem analogias entre determinadas qualidades, comportamentos ou propriedades, utilizando-se de mecanismos análogos em relação às etnias, raças, classes, sexualidades, etc. (LOURO, 2001, p. 67). De forma reiterativa, meninas e meninos são expostos a diferentes situações em que a lógica binária para a construção do feminino e do masculino, assim como o modelo heteronormativo para a vivência da sexualidade aparecem como perspectiva natural a ser reproduzida. Segundo Montserrat Moreno,

Os modelos de comportamento atuam como organizadores inconscientes da ação, e é esta característica de inconsciência que os torna mais dificilmente modificáveis. São transmitidos de geração a geração e século após século por meio da imitação de condutas e de atitudes que não chegam a ser explicitadas verbalmente ou por escrito, mas que são conhecidas por todos e compartilhadas por quase todos. (MORENO, 1999, p. 34)

Frutos de relações de poder que constroem socialmente suas fronteiras, o gênero e a sexualidade são definidos como dispostos em uma ordem compulsória em que um sujeito nascido com o corpo de um menino, deverá comportar-se dentro dos atributos consagrados para os meninos e demonstrar necessariamente interesse e desejo por meninas. É dessa forma que, segundo Judith Butler,

A hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito. Quando o *status* construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de que *homem e masculino* podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e *mulher e feminino*, tanto um corpo masculino como um feminino. (BUTLER, 2013, p. 24, grifos da autora)

Isso explicaria o porquê de um investimento maciço em estratégias que promovam o modelo binário e heteronormativo como única possibilidade para a vivência do feminino e do masculino, por considerá-los decorrência natural de corpos biologicamente construídos e, portanto, condicionados por critérios de fixidez e imutabilidade que impedem seu questionamento ou possibilidade de transformação. Para Berenice Bento, a heterossexualidade compulsória justifica a necessidade da produção cotidiana dos gêneros binários, num processo reiterativo. Em suas palavras, “os gêneros inteligíveis estão condicionados à

heterossexualidade, e essa precisa da complementaridade dos gêneros para justificar-se como norma.” (BENTO, 2011)<sup>64</sup>

Conceber o gênero e o sexo como construções sociais significa entendê-los como sujeitos a conformações arbitrárias de determinismos biológicos em que a anatomia do corpo é vista como definidora de uma identidade única e definitiva. Se por um lado os estudos de algumas teóricas feministas<sup>65</sup> tenham contribuído no entendimento de que o gênero se constrói na cultura, continua sendo difícil conceber o sexo como construto cultural. Segundo Patricia Abel Balestrin,

Por muito tempo, o sexo esteve no âmbito da biologia apenas. Se antes era “enviado” de acordo com os desígnios divinos ou simplesmente “dado pela natureza humana”, cada vez mais, novas tecnologias permitem pensar o sexo como sendo “feito”, “fabricado”, “moldado”. Cada vez mais é possível pensar neste sexo sendo fabricado junto com o gênero, ao lado ou na contramão do gênero, estabilizando e/ou desestabilizando esse gênero. (BALESTRIN, 2009, p. 184)

De acordo com o que foi dito, é possível inferir que as características que identificam e constituem um indivíduo, materializadas em seu corpo, em seus gestos, em seus discursos, ou mesmo em seus desejos, são efeitos de um poder que não deve ser tomado, segundo Michel Foucault, como “um fenômeno de dominação maciço e homogêneo”, mas sim como algo que circula, que só funciona em cadeia e se exerce em rede. Ao falar das técnicas de sujeição que o direito e o campo judiciário põem em prática, esse filósofo afirma que “o indivíduo é um efeito do poder e é ao mesmo tempo, na mesma medida em que é um efeito seu, seu intermediário: o poder transita pelo indivíduo que ele constituiu.” (FOUCAULT, 2010a, p. 26)

É por esse motivo que as estratégias de generificação binária dos corpos e sujeição à heteronormalização perpassam o cotidiano das relações familiares, das instituições escolares, dos hospitais, das igrejas e demais instituições as quais se atribui determinado poder na relação com a criança. Particularmente na escola,

<sup>64</sup> Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016> > Acesso em: 15/3/2015.

<sup>65</sup> Embora tenha recebido certa resistência por parte de algumas pesquisadoras feministas, o termo gênero passa a ser utilizado nos movimentos sociais e incorporado pelo meio acadêmico para desnaturalizar a oposição entre o feminino e o masculino. O uso dessa terminologia insere-se, portanto, nas organizações discursivas que pretenderam questionar os argumentos em favor de um determinismo biológico que servisse como referencial teórico para a análise das diferenças entre os sexos, além de servir ainda para questionar e deslegitimar a relação de dominação dos homens sobre as mulheres. (TAVARES, 2009, p. 85)

enquanto articuladora dos saberes que orientam a formação da infância, a fabricação de subjetividades mostra-se imbricada com valores hegemônicos que, produzindo e reiterando ditames heteronormativos, promove concepções e lógicas homofóbicas. Segundo Rogério Diniz Junqueira,

... em distintos graus, a homofobia está no livro didático, perpassa nossas concepções curriculares e as relações pedagógicas. Aparece na hora da chamada, nas brincadeiras e nas piadas aparentemente “inofensivas” e até usadas como instrumento didático. Está nos bilhetinhos, carteiras, quadras, paredes dos banheiros, na dificuldade de ter acesso ao banheiro. (JUNQUEIRA, 2009, p. 121)

Desde muito cedo, os corpos que estão à margem da normalização mostram-se e passam a incomodar o complexo emaranhado de interesses a que se submetem as crianças na construção de sua subjetividade. Meninos que demonstram maior sensibilidade, emotividade ou delicadeza passam a ser alvo de atenção voltada para reprimir tais comportamentos ou, por outro lado, para servir de motivo de brincadeira, piada, deboche. Meninas que não gostam de se vestir com roupas enfeitadas, querem ter os cabelos curtos ou não são delicadas, sofrem o policiamento da norma, para que não ultrapassem as fronteiras da identidade de gênero e sexual<sup>66</sup>.

Em qualquer dos casos, crianças que podemos chamar de *queer*, são crianças que não passam despercebidas, são nomeadas, apontadas, questionadas e representam incômodo para os adultos responsáveis pelo governo do sexo e do gênero da infância. Ora são os pais que se preocupam com a influência que crianças que fogem à normatização podem representar para seus próprios filhos, ora os/as professores/as que tendo que se manifestar e direcionar sua ação diante da situação, muitas vezes se sentem despreparados/as. Demonstram preferir a prevenção dos problemas que viriam a partir da exposição do problema ou então minimizar os danos causados pelo preconceito, pela discriminação ou pela violência de gênero, ou ainda, simplesmente calar-se.

---

<sup>66</sup> Embora nos documentos educacionais se afirme a existência de uma preocupação com as identidades de gênero, afirmando que meninos podem ser “meigos” e “sensíveis” e meninas possam ser “objetivas” e “agressivas” e que, inclusive, tais características devem passar por questionamento, a instituição escolar continua preservando a heterossexualidade como norma para os gêneros. (CÉSAR, 2011, p. 276)

Diante de questões como essas, que se repetem cotidianamente no ambiente escolar, além daquelas que envolvem os demais membros das famílias da comunidade escolar, Rogério Diniz Junqueira questiona se

Diferentes estilos de vida e de modelos familiares merecem ser respeitados no currículo escolar ou sobre alguns devemos guardar um silêncio absoluto? [...] Como explicar o silêncio em torno das uniões entre pessoas do mesmo sexo? [...] Crianças e jovens oriundos/as de famílias homoparentais podem ficar vulneráveis a situações de discriminação e violência em função do silêncio da escola em torno da existência de tais famílias? (JUNQUEIRA, 2009, p. 126)

Tais alunos/as e seus agrupamentos familiares estariam sendo respeitados na tão propagada condição de cidadãos de direitos? Considerando que, segundo Débora Britzman “nenhuma identidade sexual – mesmo a mais normativa – é automática, autêntica, facilmente assumida; nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção” (BRITZMAN, 1996, p. 74), em que medida a orientação sexual daqueles que não representam o perfil naturalizado tem espaço e capacidade de se fazer valer dentro do jogo das imposições dos “donos da bola”, aqueles que nas rédeas do governo da infância, se fazem reprodutores de práticas excludentes e perversas? Práticas essas que deixam à margem o que não consideram normais, ou dignos de possuir as ferramentas necessárias e apropriadas para o enfrentamento daquilo que lhes permite a inteligibilidade na sociedade. Práticas que pretendem a invisibilidade daqueles que se mostram dispostos a questionar e transpor as fronteiras do que foi produzido impositivamente como alicerce de sua subjetivação.

Nas palavras de Jorge Larrosa, para quem a verdade da infância está a mercê daquilo que dizemos dela, do que objetivamos e abarcamos à luz de nossos saberes, do que “nossas práticas podem submeter, dominar e produzir.” (LARROSA, 1998, p. 242):

Não há uma experiência humana não mediada pela forma e a cultura é, justamente, um conjunto de esquemas de mediação, um conjunto de formas que delimitam e dão perfis às coisas, às pessoas [...] Mas quando uma forma converte-se em fórmula, em bordão, em rotina, então o mundo se torna fechado e falsificado. [...] Porque, às vezes, nos livros, ou nos filmes ou, até mesmo, na paisagem, há tantos bordões que nada está aberto. Nenhuma possibilidade de experiência. Tudo aparece de tal modo que está despojado de mistério, despojado de realidade, despojado de vida. (LARROSA, 1998, p. 59)

De acordo com o que foi dito sobre o poder da norma no assujeitamento das crianças expostas à lógica binária e heteronormativa para a construção do gênero e da sexualidade, o próximo capítulo trata da análise do Programa Nacional Biblioteca da Escola, PNBE. Esse programa, criado pelo Ministério da Educação, constitui-se enquanto instrumento de uma governamentalidade neoliberal voltada para a formação de sujeitos alinhados às políticas de mercado, balizando o que deve ou não deve ser disponibilizado para a promoção do desenvolvimento da criança escolarizada.



### 1.3 O PNBE E O PADRÃO NORMATIVO PARA A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO GENERIFICADO E SEXUALIZADO

Alô, liberdade  
levante, lava o rosto  
Fica em pé  
Como é, liberdade...  
Vou ter que requeutar  
O teu café

*Alô, liberdade – Chico Buarque de Holanda*

No início da década de 1980, o Ministério da Educação – MEC, deixa de atuar preferencialmente na oferta de livros didáticos para os alunos das escolas de Ensino Fundamental, passando a atender mais diretamente ao objetivo de incentivar a leitura e formação de leitores por meio de ações voltadas para a composição de acervo das bibliotecas escolares. Embora com um atendimento ainda assistemático e limitado, o Programa Sala de Leituras, por exemplo, passa a representar o esforço de democratização do acesso às fontes de informação e fruição literária para os alunos matriculados nas escolas públicas.

A partir de 1998, com base na Portaria Ministerial Nº 584 de abril de 1997, passa a ser executado o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE que, financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, pretende universalizar o acesso à cultura e a informação, provendo instituições federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal com obras de literatura, de referência e pesquisa, por meio do PNBE, do PNBE Temático, do PNBE do Professor e do PNBE Periódicos, com o objetivo de democratizar as fontes de informação, fomentar a formação de alunos/as e professores/as leitores e apoiar a atualização e desenvolvimento profissional do/a professor/a.

Considerando o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 e o Plano Nacional de Educação - PNE, o PNBE estabelece a necessidade de ampliação dos acervos das bibliotecas de escolas públicas como estratégia para melhoria da qualidade da Educação Básica, fomentando a leitura como prática social que garante a democratização do acesso à informação, a formação de alunos/as e professores/as leitores/as, assim como o desenvolvimento do profissional da educação.

O Programa Nacional Biblioteca da Escola passa então a contemplar gratuitamente e em anos alternados, as escolas públicas cadastradas no Censo

Escolar, de acordo com o número de alunos que atende. Nos anos pares, recebem obras literárias as escolas de educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos e, nos anos ímpares, recebem os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio.

Para a avaliação e seleção do acervo a ser enviado para as escolas, são elaborados pela comissão técnica do MEC Editais de Convocação, publicados pelo Diário Oficial da União, que delimitam as características das obras a serem adquiridas, contando com a participação de profissionais das universidades federais para a análise desses acervos.

Os editais do PNBE avaliam obras compostas de acordo com os gêneros literários<sup>67</sup> visando promover a leitura literária como fonte de fruição e reelaboração da realidade. Embora o conceito de gênero literário englobe aspectos temáticos e estruturais do texto, percebe-se que as questões de gênero e sexualidade não vêm sendo contempladas de maneira significativa nos acervos disponibilizados às escolas<sup>68</sup>.

Conforme Edital PNBE 2012<sup>69</sup>:

### 3. Da **Caracterização das Obras**

Categoria 3: para escolas que atendem alunos dos anos iniciais do ensino fundamental:

**Textos em verso** – poema, quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, adivinha;

**Textos em prosa** – pequenas histórias, novela, conto, crônica, teatro, clássicos da literatura infantil;

**Livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos**, dentre os quais se incluem **obras clássicas da literatura universal**, artisticamente adaptadas ao público dos anos iniciais do ensino fundamental. (grifos meus)

### 7.4. Da avaliação pedagógica

**A avaliação pedagógica** das obras será realizada por instituições de educação superior públicas, de acordo com as orientações e diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação, **a partir das especificações e**

<sup>67</sup>Obras clássicas da literatura universal; poema; conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular; romance; memória, diário, biografia, relatos de experiências; livros de imagens e histórias em quadrinhos.

<sup>68</sup> Das 42 obras do PNBE/2012 analisadas, apenas 2 contemplam a questão de gênero e sexualidade.

<sup>69</sup> Durante a realização desta tese, o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Básica e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, em cooperação com a Secretaria de Educação Especial, convoca editores para inscrição e seleção de obras literárias para o PNBE 2014, sendo que a relação das obras selecionadas foram divulgadas pela Portaria 59 de 6/11/2013, devendo ser disponibilizadas às escolas durante o ano de 2014. Cabe ressaltar que o conteúdo do edital do PNBE 2014, comparado ao PNBE 2012, permanece praticamente inalterado, recebendo alterações apenas quanto aos atributos físicos, editoriais e documentais, além de atualizações das datas correspondentes, sem alterações no que diz respeito ao conteúdo e temática das obras a serem selecionadas.

**critérios fixados** nos itens 1 e 3 e no Anexo II deste edital. **Caso não atendam aos princípios e critérios estabelecidos, as obras serão excluídas.** (grifos meus)

## ANEXO II

### CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E SELEÇÃO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, que em seu artigo XXVII, assegura: “Toda pessoa tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios.”. Portanto, **é dever do Estado garantir aos alunos e professores da rede pública de ensino o pleno acesso à cultura e à informação, promovendo a inserção desses alunos no universo cultural, de forma a contribuir para a construção de referências éticas e estéticas e de ampliar a visão de mundo, formando, assim, indivíduos independentes e críticos, em interação com uma sociedade cidadã.** (grifo meu)

O Ministério da Educação, no exercício de seu papel de fomentador de políticas capazes de levar à educação de qualidade, distribui obras de literatura a todas as escolas da rede pública de ensino. [...] **Estes acervos precisam dar conta da ampla diversidade que caracteriza o público escolar dos diferentes níveis e modalidades da Educação Básica:** crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, jovens, adultos e idosos da EJA (ensino fundamental e médio). Por isso, **ao promover a aquisição de obras de literatura, é imprescindível que o processo de produção e seleção dessas obras considere o público escolar a que se destina** e tenha clareza da concepção de literatura e leitura que adota.

As crianças que chegam à escola [...] são **provenientes de contextos sócio-culturais diferentes** e, por isso, possuem experiências diferenciadas de contatos com a leitura e a escrita.

**O livro destinado às crianças precisa envolver sentimentos, valores, emoção, expressão, fantasia, movimento e ludicidade, permitindo inúmeras interações.** (grifos meus)

A diversidade de ambientes sociais presentes nos livros de literatura busca, a um tempo, **considerar como o público leitor poderá ver sua realidade retratada**, elaborada e recriada de forma literária nos livros, bem como permitir o **conhecimento desta variedade cultural e social** por parte do público mais amplo, **contribuindo desta forma para uma visão mais complexa e diferenciada da sociedade brasileira.** (grifos meus)

Assim, **quando se considera o papel da leitura e o público a que se destina**, compreende-se que os acervos de obras de literatura, **além da qualidade e valor artístico, deverão contar com títulos, temas, projetos editoriais e gráficos esteticamente diversos, capazes de aproximar os leitores das diferentes realidades** e de ampliar suas experiências de leitura. (grifos meus)

### CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

#### 1. Qualidade do texto

**Os textos deverão ser eticamente adequados, não se admitindo preconceitos, moralismos, estereótipos.** (grifo meu)

#### 2. Adequação temática

**As obras deverão estar adequadas** às faixas etárias e aos interesses das crianças da educação infantil, do **ensino fundamental** e de jovens, adultos e idosos da EJA.

**Não serão selecionadas obras que apresentem didatismos, moralismos, preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer ordem.**

Na composição dos acervos **serão considerados, além da diversidade temática, os diferentes contextos socioeconômicos, culturais, ambientais e históricos que constituem a sociedade brasileira.** (grifos meus)

### 3. Projeto gráfico

**Quanto às ilustrações e imagens,** devem recorrer a diferentes linguagens, ser **atrativas e enriquecedoras, ampliando as possibilidades significativas dos textos.** (grifos meus)

A opção do PNBE em selecionar obras apenas por critérios que contemplem a diversidade de gêneros textuais impossibilita um direcionamento para que as obras inscritas contemplem de maneira intencional o tema da diversidade sexual e de gênero. Seria uma forma de viabilizar que o contato das crianças com essa temática pudesse inscrevê-la no campo da normalidade, criando mecanismos de resistência à heterossexualidade compulsória, por exemplo, por meio de uma intervenção concreta contra o preconceito e as discriminações porque permite o tensionamento do que se entende como verdade a respeito da generificação e da sexualização dos sujeitos.

Além disso, é importante ressaltar que a adoção das obras clássicas da literatura universal, como os Contos de Fadas, por exemplo, também deve ser problematizada diante de seu caráter reprodutor de estereótipos e desigualdades. Cabendo perguntar:

Será que algumas atitudes adotadas ou sofridas pelas personagens dos Contos de Fadas não estariam povoando de preconceitos de gênero uma das formas de que dispõem as crianças para conhecer o mundo? Se existem motivos – que não as representações do feminino e do masculino – justificando o contato das crianças com os Contos de Fadas, não seria importante o questionamento sobre o discurso reprodutor das desigualdades entre os gêneros presentes neles? (TAVARES, 2009, p. 69)

Em outra parte do edital, a sinalização de critérios para exclusão de obras que não correspondam aos princípios e critérios estabelecidos, mesmo que diga pretender “a ampliação da visão de mundo”, parece limitar propostas que de alguma maneira se destaquem da normalização estabelecida. Ao utilizar padrões universalizantes que se proliferam nos discursos educacionais, como “indivíduos críticos” ou “sociedade cidadã”, tende a desvanecer qualquer potencial subversivo que possa tensionar a lógica heteronormativa ou as “retóricas da inclusão que

vendem a miragem de um mundo justo, harmônico, possível e feliz para todos.” (SIERRA, 2013, p. 153).

O edital diz ainda pretender “dar conta da ampla diversidade do público escolar” pautando-se nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, mas deixando de fazer referência às múltiplas identidades que compõem cada uma delas. Tenta, dessa forma, passar a impressão de que uma obra produzida e selecionada para a faixa etária que compreende os anos iniciais do Ensino Fundamental Regular, por exemplo, estará necessariamente representando todos os participantes do segmento.

No que diz respeito ao livro enquanto possibilidade do envolvimento com sentimentos, valores, emoções, cabe pontuar que, se uma política pública não propõe claramente que é necessário o reconhecimento de modelos diferentes de agrupamentos sociais, como a família homoafetiva, por exemplo, para que a criança se construa na sua subjetividade entendendo-os como relacionamentos possíveis, ela terá maior dificuldade em reconhecer-se, valorizar ou emocionar-se com as histórias que não contemplam o modelo naturalizado.

De forma análoga, utilizando como exemplo uma criança *queerizada*, uma criança que não se conforme aos padrões para a vivência do masculino, por exemplo, se não puder ver sua realidade representada em histórias que construam um espaço possível de existência para uma personagem com características parecidas com as suas, se sentirá à margem da normalidade. Isso porque

... quando um menino larga o “seu” carrinho e pega uma boneca, aciona algo nos adultos como um alarme, que, como qualquer outro mecanismo desse tipo, tem uma função de vigilância e também de denúncia da invasão de um território proibido, fazendo com que alguém recoloca-o no “seu” lugar. (FERRARI, 2009, p. 106)

Contudo, será que uma obra literária escrita dentro de tal perspectiva seria aprovada pelo edital do PNBE? Embora estivesse de acordo com o pressuposto estabelecido de que “o leitor poderá ver sua realidade retratada” possibilitando uma “visão mais complexa e diferenciada da realidade brasileira” estaria livre de ser excluída por não ser considerada apropriada para a faixa etária dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Se considerarmos que o edital prevê a necessidade de seleção de “textos eticamente adequados”, citando a não permissão de preconceitos, moralismos ou

estereótipos, a aprovação da obra *Feminina de Menina, Masculino de Menino* (LEITE, 2011) deveria ter sido questionada visto tratar-se de uma narrativa em que as personagens masculinas enumeram todos os estereótipos relacionados às mulheres - muitos deles de caráter notadamente pejorativo - assim como as personagens femininas percorrem toda uma lista de estereótipos formadores do modelo normativo masculino. De acordo com Tomaz Tadeu da Silva,

No estereótipo a complexidade do outro é reduzida a um conjunto mínimo de signos: apenas o mínimo necessário para lidar com a presença do outro sem ter que se envolver com o custoso e doloroso processo de lidar com as nuances, sutilezas e profundidades da alteridade<sup>70</sup>.

Desta feita, fica mais fácil delimitar os motivos que fazem com que o edital do PNBE proclame a exigência em contemplar diversidade temática e os diferentes contextos na composição dos acervos a serem disponibilizados para as escolas públicas, selecionando apenas dois títulos que contemplam a diversidade sexual e de gênero, sendo que um deles serve apenas para reiterar os padrões normativos da lógica binária e da sexualidade hegemônica.

Efetivando novas formas de governo sobre a infância, o Estado movido pela lógica neoliberal promove a disseminação dos valores econômicos para sua ação na instituição escolar, pretendendo produzir um sujeito compatível com os ditames do mercado. É por esse motivo que

Com a introdução da nova pedagogia do controle, os discursos escolares e não-escolares tornaram-se idênticos e assumiram uma mesma função, que pode ser compreendida em termos da produção do novo sujeito moral, o sujeito flexível, tolerante e supostamente autônomo, requerido pelas novas modulações do controle que gravitam entre o Estado e o mercado neoliberal. (CÉSAR; DUARTE, 2009, p. 127)

Nesse contexto, a governamentalidade estatal reveste-se de políticas que pretendem atender as crianças enquanto sujeitos de direitos, marcados por necessidades educacionais que garantirão sua normalização dentro da sociedade. O PNBE enquanto materialização da lógica neoliberal, possibilita o acesso dos alunos das escolas públicas a acervos literários que, segundo especificações dos editais de

<sup>70</sup> Em A POÉTICA E A POLÍTICA DO CURRÍCULO COMO REPRESENTAÇÃO, trabalho selecionado para ser apresentado na 21ª Reunião Anual da ANPEd (Caxambu, MG, setembro de 1998), no GT Currículo. Disponível em [smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/FormaçãoContinuada/Currículo/POÉTICA E A POLÍTICA DO CURRÍCULO COMO REPRESENTAÇÃO.htm](http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/FormaçãoContinuada/Currículo/POÉTICA_E_A_POLÍTICA_DO_CURRÍCULO_COMO_REPRESENTAÇÃO.htm). Acesso em 28/2/2015.

seleção corresponderiam ao dever do Estado na garantia do direito ao “pleno acesso à cultura e à informação”, na contribuição para “a construção de referenciais éticos e estéticos” e na “ampliação da visão de mundo”.

Considerando a literatura como patrimônio cultural ao qual todos devem ter direito ao acesso, o fomento dessa política pública está pautado na Constituição Brasileira que estabelece a educação como direito do cidadão e na Lei de Diretrizes e Bases que reconhece no Estado o dever de proporcionar a todos uma educação de qualidade. De acordo com Maura Corcini Lopes essa promoção de condições de educação por parte do Estado se alinha com as políticas de mercado porque funciona como condições de possibilidade para o seu estabelecimento, geração e sustentabilidade: o Estado provê as condições mínimas de vida e o mercado oferece produtos acessíveis a todos.(LOPES, 2009, p. 167). Assim sendo, está cada vez mais sob a tutela do Estado promover a garantia das condições econômicas e educacionais de cada indivíduo e isso

pressupõe estar fazendo investimentos para que a situação presente de pobreza, de falta de educação básica e de ampla miserabilidade humana talvez se modifique em curto e médio prazo. A promessa da mudança de status dentro de relações de consumo — uma promessa que chega até aqueles que vivem em condição de pobreza absoluta —, articulada ao desejo de mudança de condição de vida, são fontes que mantêm o Estado na parceria com o mercado e que mantêm a inclusão como um imperativo do próprio neoliberalismo. (LOPES, 2009, p. 167)

Em suma, o edital do PNBE insere-se no quadro estatal de políticas de inclusão neoliberal em que a homogeneização da infância corresponde à necessidade de formar sujeitos compatíveis com a lógica de mercado, procurando garantir efeitos de normalização através da seleção de obras que correspondam ao modelo binário na construção do gênero e heteronormativo na construção da sexualidade. Entretanto, considerando a existência de um potencial de resistência em todas as relações de poder de um campo social determinado (FOUCAULT, 1977, p. 90), existe uma obra que tenta escapar ao modelo pretendido. Trata-se do livro *Príncipes, Princesas, Sapos e Lagartos* (SOUZA, 1996) que contém duas personagens, um príncipe e uma princesa que não se permitem ser capturados, nem pela fixidez definida para a vivência do feminino e do masculino, nem pelos ditames do edital do PNBE que, vale lembrar, deixou de prever que as ilustrações, assim como os textos, também carregam preconceitos, moralismos e estereótipos.

## PNBE TEMÁTICO

A temática da diversidade sexual e de gênero recebe no Edital do PNBE Temático<sup>71</sup> - voltado para fornecer obras de referência para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio – espaço na categoria de Direitos Humanos<sup>72</sup> para formação de cultura cidadã e afirmação de valores que se oponham ao preconceito, discriminação e exclusão. Nesse edital, obras com tema Indígena, Quilombola, Campo, Educação de jovens e adultos – EJA, Sustentabilidade socioambiental, Educação especial, Relações étnico-raciais e Juventude mereceram categorias específicas. Mesmo não sendo foco da presente análise, cabe aqui ressaltar, em relação à questão das Relações étnico-raciais merecerem uma categoria específica, o papel significativo dos movimentos sociais negros na conquista de políticas públicas dentro das estratégias de luta contra o racismo.

Entre os critérios de seleção das obras, o edital do PNBE Temático considera a coerência e consistência dos referenciais conceituais, o desenvolvimento do senso crítico e a promoção da cultura dos direitos humanos. Nesse contexto o que se pode observar é que não existe um direcionamento dos editais em promover claramente a concorrência de obras infantis que contemplem a temática de gênero e sexualidade, além de não considerar que os temas transversalizados, como a orientação sexual, sejam enfatizados na oferta de apoio pedagógico de natureza teórico-metodológico nos respectivos campos disciplinares, áreas do conhecimento e etapas/modalidades da educação básica.

Conforme EDITAL PNBE Temático PNBE 2012<sup>73</sup>

1.2. Será objeto de seleção obras nas seguintes categorias: 5 Direitos Humanos: Referenciais para a educação em direitos humanos e a **promoção de uma cultura de convivência com a diversidade de gênero, sexual, étnico-racial e religiosa, contemplando o reconhecimento da dignidade humana e a eliminação de todas as formas de discriminação e preconceito; a construção histórica dos direitos humanos; os direitos humanos na contemporaneidade; crianças e adolescentes**

<sup>71</sup> A análise do Edital Temático para o Ensino Médio e anos finais do Ensino Fundamental é relevante para esta tese porque trata especificamente do tema da diversidade sexual e de gênero, deixando clara a lacuna dessa problematização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto não existir Editais Temáticos para essa etapa da escolarização básica, nem Edital do PNBE do professor para instrumentalizá-lo no encaminhamento do tema.

<sup>72</sup> Os Direitos Humanos se constituem em uma das categorias que pretendem contemplar as especificidades da sociedade brasileira.

<sup>73</sup> Disponível em (<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-consultas/item/3981-edital-pnbe-tem%C3%A1tico-2013>). Acesso em 31/12/2013.



**como sujeitos de direitos; propostas pedagógicas para a valorização das diferenças e mediação de conflitos e reflexões sobre a mídia e os direitos humanos.** (grifos meus)

### ANEXO III

#### CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E SELEÇÃO

##### 3.2. Adequação temática

As obras deverão estar adequadas às faixas etárias e aos interesses do público alvo dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio ao qual se destinam. Entre suas características, deverá ser observada a capacidade de motivar a leitura, de possibilitar a ampliação das referências conceituais, de desenvolver o senso crítico e de **promover a formação para uma cultura dos direitos humanos. Na composição dos acervos serão contempladas as temáticas de gênero, diversidade sexual, juventude, educação ao longo da vida, sustentabilidade socioambiental, relações étnico-raciais, direitos humanos e inclusão educacional e as especificidades das populações indígenas, do campo e quilombolas, considerando os diferentes contextos históricos, sociais, econômicos, políticos, culturais e ambientais da sociedade brasileira.** (grifo meu)

##### 3.3. Projeto gráfico

**O projeto gráfico será avaliado quanto à adequação e expressividade** nos seguintes aspectos: apresentação de capa criativa e atraente; uso de tipos gráficos, espaçamento, distribuição espacial e papel adequados; distribuição equilibrada de texto e imagens; interação das ilustrações com o texto e pertinência das informações complementares. A presença de erros de revisão e/ou de impressão comprometerá a avaliação da obra. Quanto às ilustrações e imagens, devem recorrer a diferentes linguagens, ser atrativas, enriquecedoras e adequadas à intenção expressiva da obra, ampliando as possibilidades significativas dos textos. Podem ser coloridas ou em branco e preto. (grifo meu)

#### 4. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Considerando os objetivos da educação escolar, as diretrizes pedagógicas das modalidades de ensino e os conceitos trabalhados na diferentes áreas, as obras de referência, além da qualidade textual e da adequação da abordagem temática, deverão ampliar as experiências de leitura de professores e estudantes da rede pública de ensino, **promovendo a aproximação desses leitores com os temas da diversidade.**

##### 4.1. CRITÉRIOS ELIMINATÓRIOS COMUNS A TODAS AS TEMÁTICAS

Os critérios eliminatórios comuns a serem observados nas obras inscritas no PNBE Temático 2013, submetidas à avaliação, são os seguintes:

1. **respeito à legislação e às diretrizes relativas às diferentes temáticas;**
2. **observância de princípios éticos à construção da cidadania e ao convívio social;**
3. coerência e adequação da abordagem teórica e metodológica assumida pela obra;
4. correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
5. adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos pedagógicos da obra.

A não-observância de qualquer um desses critérios, detalhados a seguir, resultará em proposta incompatível com os objetivos estabelecidos para o ensino fundamental-finais e ensino médio, o que justificará, *ipso facto*, sua exclusão do PNBE Temático 2013. (grifo meu)

4.1.1 Respeito à legislação, diretrizes e normas relativas às categorias que compõem o PNBE Temático 2013

**15. Decreto nº 7.177/2010 estabelece Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 3.** (grifo meu)

**4.1.2 Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social.**

1. **Da dignidade humana;**
2. **Da valorização da diversidade;**
3. **Da promoção da igualdade;**
4. Da participação social;
5. Da acessibilidade;
6. Do caráter laico do ensino público;
7. Da sustentabilidade sócio-ambiental;
9. Da não veiculação de publicidade. (grifo meu)

4.1.3. Coerência e adequação da abordagem teórica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta pedagógica e aos objetivos visados.

A avaliação das obras de referência **assegura o respeito às diferentes abordagens teóricas que correspondem à educação para a diversidade, elaborada a partir da perspectiva dos direitos humanos e da inclusão**. Dessa forma, é objeto de avaliação nas obras, a adequação das concepções e fundamentos que embasam os conteúdos desenvolvidos, considerando que devem propiciar aos professores e estudantes a apropriação significativa do conhecimento, bem como sua coerência em relação às estratégias pedagógicas concebidas para atender as diferentes modalidades de ensino e temáticas expressas no âmbito deste Programa. (grifo meu)

No que diz respeito às ilustrações, elas devem:

1. explorar as várias funções que as imagens podem exercer no processo educativo;
2. reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país, **não expressando ou reforçando preconceitos e estereótipos**; (grifo meu)

Para Jorge Larrosa, a leitura pode assumir um caráter formativo quando a experiência do leitor ultrapassa a fronteira entre o que ele sabe e o que ele é. Para ele, “na formação como leitura, o importante não é o texto senão a relação com o texto” (LARROSA, 2007, p. 133). Nesse sentido, a leitura do material selecionado pelo PNBE Temático não garantirá a promoção da cultura de convivência com a diversidade se não for pretendida a atribuição de um sentido em relação ao próprio sujeito que lê. O mesmo se pode dizer das obras literárias selecionadas pelo PNBE que, deixando de entender a necessidade da representação<sup>74</sup> de personagens que fogem à dicotomia do feminino e do masculino, deixam de possibilitar uma experiência de formação para os direitos individuais de liberdade, igualdade e justiça como valores fundantes de uma sociedade, que aparecem como justificativa do programa.

Pretendendo subsidiar o encaminhamento de uma Educação em Direitos Humanos, o Edital Temático reveste-se de uma roupagem didática que preconiza

<sup>74</sup> Na escrita desta tese, concordo com a definição de Tomaz Tadeu da Silva, para quem “a representação – compreendida aqui como inscrição, marca, traço, significante e não como processo mental – é a face material, visível, palpável, do conhecimento. (SILVA, 2003, p. 32)

conceitos consonantes com os princípios da convivência com a diversidade, da valorização das diferenças, da promoção da igualdade, do cidadão como sujeito de direitos, mas não sinaliza para um enfoque que vá além do tratamento informativo para as obras a serem selecionadas. Um exemplo claro do foco conteudista do PNBE Temático são as recomendações quanto às ilustrações, que não devem expressar ou reforçar preconceitos e estereótipos, visto que tal observação não é tratada no PNBE que seleciona obras literárias como se, só quando transformadas em objetos de estudo que acompanham textos para aproximar os leitores dos temas da diversidade, as imagens assumam o poder de expressar ou reforçar preconceitos e estereótipos.

### PNBE DO PROFESSOR

Antes de apresentar a análise desse documento do PNBE/MEC, é importante ressaltar a referência aos/as professores/as apenas na forma masculina, sem nenhuma menção ao fato de que são as professoras, que compõem a grande maioria dos/as profissionais da área. Entendendo que as mesmas devem se considerar incluídas em tais termos, o documento promove a invisibilidade dessas profissionais.

O PNBE do Professor, ao propor “apoio pedagógico de natureza teórico-metodológica” voltado especificamente para as áreas do conhecimento desconsidera, assim como já aconteceu com os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais)<sup>75</sup>, que a sexualidade tratada como um tema transversal pressupõe um trabalho interdisciplinar em que todos os/as professores/as estejam preparados para trabalhar com o assunto. Segundo Jane Felipe, “grande parte do corpo docente

---

<sup>75</sup> Nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Brasília: MEC, SEB, DICEI, publicada em 2013, reafirma-se a transversalidade para o tratamento da temática da diversidade de gênero e sexualidade, incluída na Educação para os Direitos Humanos. Segundo o texto da publicação, “Os Direitos Humanos se caracterizam pelo seu caráter transversal e, por isso, devem ser trabalhados a partir do diálogo interdisciplinar. Como se trata da construção de valores éticos, a Educação em Direitos Humanos é também fundamentalmente vivencial, sendo-lhe necessária a adoção de estratégias metodológicas que privilegiem a construção prática destes valores. Tendo uma perspectiva de globalidade, deve envolver toda a comunidade escolar: alunos/as, professores/as, funcionários/as, direção, pais/mães e comunidade local. Além disso, no mundo de circulações e comunicações globais, a EDH deve estimular e fortalecer os diálogos entre as perspectivas locais, regionais, nacionais e mundiais das experiências dos/as estudantes.” (p. 523). Disponível em [portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc....](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc....) Acesso em 1/3/2015.

alega, no entanto, não ter recebido formação específica para trabalhar com o tema da sexualidade.” (FELIPE, 2009, p.48)

Conforme Edital PNBE do Professor 2013,

### 3. DA CARACTERIZAÇÃO DAS OBRAS

Categoria 2: para os docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental regular **nos seguintes campos disciplinares: Alfabetização, Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Ciências, Matemática, História e Geografia.** (grifo meu)

7.5.1. **A avaliação das obras será realizada com base em princípios e critérios estabelecidos para cada área de conhecimento**, conforme definido nos subitens 1 e 3 e no Anexo II.

7.5.2. **Serão excluídas as obras que não atenderem ao disposto no Anexo II.** (grifos meus)

### ANEXO II

#### CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E SELEÇÃO

##### 1. INTRODUÇÃO

Assim sendo, as obras de apoio pedagógico de natureza teórico-metodológica destinadas aos docentes da educação básica devem apoiar o trabalho pedagógico dos professores, **oferecendo fundamentação teórica e orientações metodológicas ao processo de ensino e aprendizagem, nas diversas áreas de conhecimento e nas diferentes etapas da educação básica, sugerindo novas formas de abordar e tratar temas e conteúdos diversos, possibilitando o aprofundamento dos saberes docentes em diferentes áreas do conhecimento.** (grifo meu)

É fundamental, ainda, **pensar a educação básica cada vez mais na perspectiva de uma educação inclusiva**, em todas as suas dimensões. Para tanto, por um lado, os progressos efetuados nas últimas décadas nos campos das teorias da aprendizagem e da psicologia cognitiva não podem ser esquecidos. Do mesmo modo, **é preciso que os professores se apropriem das dimensões estruturantes que definem a diversidade humana, a partir de aspectos relacionados às questões étnico-culturais, dos direitos humanos, de gênero, do campo, do meio ambiente, entre outros.** (grifo meu)

##### 2. CRITÉRIOS ELIMINATÓRIOS

**Serão excluídas as obras que:**

2.3. Observância de **princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano**

Serão excluídas as obras que:

2.3.1. **Veicularem estereótipos e preconceitos** de condição social, regional, étnico- racial, **de gênero, de orientação sexual**, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos. (grifos meus)

A análise do PNBE do Professor 2013 evidencia a avaliação e seleção de obras de apoio pedagógico para os/as docentes considerando os campos

disciplinares, as áreas do conhecimento e as etapas/modalidade<sup>76</sup> a que se destinam as obras. Como o Edital não prevê a inclusão dos “temas transversais” na caracterização das obras a serem avaliadas, não garante a presença dos mesmos na seleção nem no suporte para a reflexão sobre o encaminhamento teórico-metodológico a ser dado pelo/a professor/a.

Concluindo a análise do documento, no que diz respeito ao ANEXO II, que identifica além dos critérios de avaliação e seleção também os critérios de exclusão das obras que não estiverem de acordo com o que está ali determinado, afirma-se que as “novas formas de abordar e tratar temas e conteúdos diversos” deverá promover o aprofundamento do saber dos docentes em relação às diferentes áreas do conhecimento, mais uma vez sem fazer nenhuma menção ao aprofundamento dos saberes dos/as professores/as em relação à abordagem e tratamento dos “temas transversais”.

---

<sup>76</sup> O edital do PNBE do Professor considera a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio como etapas da Educação Básica, assim como divide as modalidades em educação regular e educação de jovens e adultos.

## 2ª PARTE – HOMEM COM HOMEM, MULHER COM MULHER: INVENTANDO OUTRO FINAL PARA UMA HISTÓRIA

Vejo meu bem com seus olhos  
E é com meus olhos  
Que o meu bem me vê  
*Meu namorado – Chico Buarque de Holanda*

Quando me debrucei sobre os títulos de histórias infantis que, contadas na escola, pudessem representar um potencial de resistência<sup>77</sup> no que diz respeito às representações do feminino e do masculino na lógica binária e heteronormativa, encontrei o que me pareceu uma possibilidade concreta para uma experiência formativa: um texto literário em que as personagens invertiam suas identidades de gênero. Entretanto, ao contá-la para meus alunos e perceber o incômodo que a narrativa oferecia, mas que culminava num sentimento de alívio diante do final normalizado que oferecia, entendi a necessidade de que a história de Pedro ou de Joana pudessem se prolongar para além do final, para além do “e foram felizes para sempre”. Concordando mais uma vez com Jorge Larrosa.

A literatura que tem o poder de mudar não é aquela que se dirige diretamente ao leitor, dizendo-lhe como ele tem de ver o mundo e o que deverá fazer, não é aquela que lhe oferece uma imagem do mundo nem a que lhe dita como deve interpretar-se a si mesmo e às suas próprias ações; mas, tampouco, é a que renuncia ao mundo e à vida dos homens e se dobra sobre si mesma. A função da literatura consiste em violentar e questionar a linguagem trivial e fossilizada, violentando e questionando, ao mesmo tempo, as convenções que nos dão o mundo como algo já pensado e já dito, como algo evidente, como algo que se nos impõe sem reflexão. (LARROSA, 1998, p. 158)

Foi então que resolvi assumir o desafio<sup>78</sup> de escrever um final alternativo para a história de Ruth Rocha<sup>79</sup>, salientando que, tal desafio, me impôs uma posição

---

<sup>77</sup> Para o filósofo Michel Foucault, onde existe uma relação de poder existe a possibilidade de resistência. Segundo ele, podemos utilizar estratégias específicas para modificar as formas de dominação exercidas por qualquer forma de poder, procurando mostrar que o poder funciona e se dispõe em uma rede que cria pontos de resistência que podem ser abrangentes, mas geralmente caracterizam-se por serem pequenos, passageiros e móveis. Na trama dessa rede, o poder passa pelos indivíduos permitindo que, a qualquer momento, eles possam exercer este poder ou mesmo sofrer sua ação. (FOUCAULT, 2010a, p. 183)

<sup>78</sup> Proposto pela orientadora desta tese, Maria Rita de Assis César.

<sup>79</sup> Considerada “presença maior na área de criação e produção da literatura infantil” por Nelly Novaes Coelho, Ruth Rocha “organizou, desde 1974, dezenas de coleções infantis que foram grande sucesso de público e de crítica”. Está entre os escritores e escritoras que “encontraram novas propostas e caminhos para a renovação da literatura para crianças e se empenharam em uma produção que hoje

distinta de autoria daquela a que me propus na escrita desta tese. Diferentemente da autora da obra *Faca sem ponta, galinha sem pé*, de quem o discurso “não é uma palavra cotidiana [...] que deve ser recebida de uma certa maneira e que deve, em uma dada cultura, receber um certo *status*, (FOUCAULT, 2009b, p. 274) não tenho, a princípio, o reconhecimento que me autorizaria ocupar a posição de escritora de textos de literatura para a infância. Entretanto, considerando o que Michel Foucault descreveu como terceira característica<sup>80</sup> da função do autor,

O que no indivíduo é designado como autor (ou o que faz de um indivíduo um autor) é apenas a projeção, em termos sempre mais ou menos psicologizantes, do tratamento que se dá aos textos, das aproximações que se operam, dos traços que se estabelecem como pertinentes, das continuidades que se admitem ou das exclusões que se praticam. (FOUCAULT, 2009b, p. 275)

Com tal entendimento, procurei exercer a função de autoria de um texto de literatura para a infância ciente da ação coercitiva exercida sobre quem se atreve ao ato de escrever. Isso porque, quem produz um discurso deve obedecer a certas regras de controle que impõem condições aos sujeitos que falam, assim como impedem que todo mundo tenha acesso a algumas regiões desse discurso. No procedimento de rarefação dos sujeitos que falam: “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo.” (FOUCAULT, 2009a, p. 37)

Sendo assim, escrevo o texto *Homem com homem, mulher com mulher*, entendendo-o como ponto de resistência latente à impossibilidade da personagem *queerizada* ser acolhida nas obras destinadas ao público infantil, acreditando que sua leitura possa se construir indo além dos dispositivos de controle que fixam o significado do texto pois, nas palavras de Jorge Larrosa,

A liberdade na leitura só está na resistência e esses mecanismos de controle e na possibilidade sempre aberta de transgredi-los. A liberdade, no leitor, não existe como algo que se tem ou como algo a que se aspira, como a propriedade de um sujeito leitor supostamente livre. (LARROSA, 2004, p. 301)

---

é conhecida como responsável pelo *boom* da literatura infantil brasileira dos anos 1979 e 1980.” (COELHO, 2006, p.752)

<sup>80</sup> Michel Foucault reconhece quatro características diferentes no autor de um livro ou de um texto: constitui o discurso como objeto de apropriação, não é exercida de maneira universal sobre todos os discursos, não se forma espontaneamente como atribuição de um discurso a um indivíduo e não remete a um indivíduo real, dando dispersão a vários egos. (FOUCAULT, 2009b, p. 274-280)

Em *Homem com homem, mulher com mulher*, depois de reassumir a identidade masculina de gênero, a personagem Pedro passa a ter dificuldades em entender-se como menino, vivenciando em seus sonhos as características que definem socialmente o gênero feminino:

Eram sonhos encantados, onde brincava de casinha e de boneca, vestia roupas com rendas e babados, cobria seu rosto com maquiagem e calçava salto alto nos pés. Tinha os cabelos compridos enfeitados com flores e as unhas estavam sempre cuidadosamente coloridas.

O chamamento para a normalidade naquilo que ele aprendeu que devia ser a forma correta de se comportar e que, se respeitado, tranquilizava todos ao seu redor, provocava em si próprio um desconforto, uma sensação estranha:

Não é medo o que ele sente, mas sim uma certa inquietude, que é aquela sensação que aperta o peito e diz de que alguma coisa na vida da gente está fora do lugar.

Esse final colore dicotomicamente para Pedro a vida abjeta, anormal, de cor-de-rosa e de azul a vida possível, aquela que foi capturada por práticas discursivas e não discursivas que naturalizam a lógica binária para a construção do gênero e a heterossexualidade compulsória. Quando Pedro tenta viver uma “vida em cor-de-rosa”, sofre preconceito e discriminação. Da mesma forma que a personagem Ludovic, do filme europeu *Minha vida em cor-de-rosa*<sup>81</sup> que foi designado como menino, mas possuía identidade de gênero feminina. Esse filme retrata o preconceito em relação àqueles que não se configuram obedecendo as normas regulatórias estabelecidas nos agrupamentos sociais. Isso porque,

A transgressão de fronteiras generificadas resultará provavelmente no questionamento social da identidade do/a transgressor/a, bem como na penalizante insistência de que formas de masculinidade e feminilidade devem ser estabelecidas como rigidamente opostas, como desvinculadas do processo de construção social. (BRITZMAN, 1996, p. 77)

Já a irmã de Pedro, Joana, por ser nomeada e governada de acordo com o que está determinado como pertencente ao universo feminino, pode entender-se incluída entre aqueles que se assujeitam às normas, e ser feliz.

---

<sup>81</sup> (*Ma vie en rose*, Bélgica/França/Inglaterra, 1997).



Pedro, não. Pedro está à margem dessa possibilidade porque seus sentimentos, suas atitudes, seus desejos transgridem as regras da imposição de uma identidade fixa e inquestionável na construção do gênero e da sexualidade. E, para evitar que ele desestabilize as certezas tão arduamente moldadas na vida dos indivíduos que dividem com ele o espaço das normalidades, é importante que suas “estranhezas” só sejam viáveis para além das fronteiras do real. Quem sabe em seus sonhos. Por isso, “Durante o dia, Pedro sonha que os olhos dos outros se fechem e ele possa fazer aquilo que gosta, porque só durante a noite os olhos dos companheiros, mesmo quando abertos, não se importam que ele seja quem realmente quer ser.”

A partir dos resultados da escuta realizada com as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobre a adequação de um final que não promovesse um retorno à normalização das questões de gênero no final da obra *Faca sem ponta, galinha sem pé* (ROCHA, 2000), resolvi elaborar um segundo questionário para ouvir as opiniões das mesmas sobre o final alternativo criado por mim, que concretizaria tal possibilidade. Das dez professoras que responderam ao primeiro questionário, apenas quatro concordaram em responder a esse segundo<sup>82</sup>. Mesmo com um número reduzido de questionários, as respostas das professoras ofereceram elementos importantes para a reflexão sobre a adequação do final alternativo, não normalizado para o texto.

Nessa escuta, nenhuma das professoras afirmou gostar do outro final para a história. Vera afirmou que gostou “da maneira com que a outra história terminou, ‘como tudo tinha que ser, cada coisa em seu lugar’ mesmo sabendo que nos dias de hoje, o final desta é o mais comum.” Maria disse ter ficado “angustiado com o sofrimento de Pedro.” Lúcia apresentou como justificativa para sua negativa “que o menino não está feliz” e Clara argumentou que “pode parecer preconceituoso, mas não acho correto instigar certos tipos de comportamento.”

Apenas uma professora, Lúcia, afirmou que leria o final alternativo “porque seria interessante a discussão e a opinião dos alunos.” As demais afirmaram que não leriam. Vera disse: “porque acredito que não faz sentido abordar esse tipo de história para as crianças.” Maria argumentou: “Não vejo em que este dilema ajudaria

---

<sup>82</sup> Esta análise terá como foco apenas o conteúdo dos questionários respondidos, sem conjecturar a respeito dos motivos que levaram à redução do número de professoras dispostas a participar da pesquisa.

meus alunos. Não acho que eles compreenderiam o que se passa com Pedro” e Clara posicionou-se dizendo: “Talvez eu não esteja preparada para responder às perguntas que viriam depois.”

Todas as professoras questionadas afirmaram que os pais reagiriam negativamente com relação a esse outro final. Vera afirmou “que a maioria deles não iria aprovar, por puro preconceito”, Maria disse que “com certeza viriam questionar a pedagoga sobre a função desse trabalho”, Lúcia pressupôs que “no dia seguinte haveria uma chuva de bilhetes. Os pais diriam que estou incentivando este comportamento” e Clara presumiu que os pais “achariam que não seria pertinente para seus filhos.”

Quanto à indicação de leitura, a maioria das professoras acredita que esse outro final poderia ser lido apenas pelos/as aluno/as dos anos finais do Ensino Fundamental e/ou pelo Ensino Médio.

As respostas das professoras apontam para um ocultamento da personagem principal, pois ela passa a assumir uma posição à margem da normalização de gênero e sexualidade. Ao concordar com as práticas discursivas construtoras de uma ação pedagógica que não contempla as diferenças, a seleção de livros para a infância deixa de considerar as crianças cujo comportamento não corresponde ao que delimita como viável para a vivência dos gêneros, fazendo com que as mesmas possam vir a entender-se como inadequadas, ou mesmo indesejadas dentro do agrupamento social que as prepara para a vida adulta.

Segundo Guacira Lopes Louro, “tão ou mais importante do que escutar o que é dito sobre os sujeitos, parece ser perceber o não-dito, aquilo que é silenciado — sujeitos que não são, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir, por não poderem ser nomeados.” (LOURO, 2001, p. 66).

De forma análoga às respostas do primeiro questionário, as professoras tendem ao entendimento de que as questões da sexualidade são inapropriadas ao conhecimento das crianças, porque ainda não estariam preparadas para refletir ou posicionar-se a respeito do tema. Assim sendo, os/as alunos/as permanecem impedidos/as de ter acesso a personagens que não reproduzam o modelo binário para a constituição dos gêneros e heteronormativo para a sexualidade, porque se acredita que dessa forma fica garantida a manutenção da norma. Para Claudia Maria Ribeiro,

A sexualidade deve ser compreendida na temporalidade, no devir que caracteriza o ser humano. Muitas vezes, ainda hoje, a fala da sexualidade é ocultada ou tratada como forma de disciplina, tabu e submissão. Muitas vezes, as crianças são impedidas de falar de seu corpo, de suas inquietações, de seus medos e alegrias na descoberta da sexualidade. (RIBEIRO, 2009a, p. 66)

Entretanto, entre as respostas dos questionários aplicados, uma professora posicionou-se a favor da leitura desse texto com proposta de final alternativo à normalização do sujeito, porque “seria interessante a discussão e opinião dos alunos”. Tal posicionamento mais uma vez sinaliza para a existência de um potencial de resistência nas relações de poder estabelecidas e assumidas dentro da escola, podendo representar a construção de novos olhares para as questões de gênero e sexualidade.

A existência de professoras que pensam assim pode levar, quem sabe, para caminhos que admitam pensar além do permitido, para além do proibido. Caminhos que, permitindo pensar as coisas de modo diferente, permitam pensar e agir de modo *queer*.

## 2.1 A TEORIA *QUEER* E A PERSONAGEM *QUEERIZADA*

Talvez o mundo não seja pequeno  
 Nem seja a vida um fato consumado  
 Quero inventar o meu próprio pecado  
 Quero morrer do meu próprio veneno  
 Quero perder de vez tua cabeça  
 Minha cabeça perder teu juízo  
*Cálice – Chico Buarque de Holanda*

Como uma unificação, ou mesmo radicalização dos Estudos Gays e Lésbicos, a Teoria *Queer* surge nos Estados Unidos e na Inglaterra, na década de 1990, problematizando a fixidez e estabilidade do conceito de identidade feito pelas teóricas feministas. O termo *Queer*, podendo ser definido como estranho, esquisito, incomum, fora do normal, ou excêntrico, constituiu-se historicamente como forma depreciativa de se denominar os homossexuais, tendo sido resgatada pelos movimentos sociais como uma referência positiva relacionada à “estranheza” que possibilita o tensionamento da normalização da identidade de gênero e sexual. (SILVA, 2009, p.105-106). Contrapondo-se ao que é usualmente referido, a Teoria *Queer* problematiza a estabilidade reconhecida para a heterossexualidade, em contraposição à homossexualidade pois, “a heterossexualidade é a norma invisível relativamente à qual as outras formas de sexualidade são vistas como um desvio, como uma anormalidade. (SILVA, 2009, p. 106)

Para a Teoria *Queer* não interessa o entendimento das identidades como construções culturais de uma sociedade para enquadrá-las na lógica dominante. Ao contrário disso, concebe que é necessário desestabilizar as fronteiras demarcadas por práticas discursivas sobre gênero e sexualidade, contestando ou mesmo rompendo “com a lógica que transforma a heterossexualidade em referência” (SABAT, 2003, p. 87)

Assim sendo, a Teoria *Queer* defende a possibilidade de se transitar entre as fronteiras da identidade, considerando-a sempre como uma relação em que o que somos se define pelo que não somos, mas podemos querer ser. Levando em conta que uma identidade depende da identidade do outro, trata-se de uma construção que depende de significações definidas por meio de imbricadas redes de poder<sup>83</sup>. Segundo Tomaz Tadeu da Silva, “aplicando esse raciocínio à questão da identidade

---

<sup>83</sup> A teorização foucaultiana sobre as relações de poder é uma das aproximações entre as teóricas e teóricos *queer* e Michel Foucault.

sexual, a definição da heterossexualidade é inteiramente dependente da definição de seu Outro, a homossexualidade.” (SILVA, 2009, p. 106). Entretanto, esse Outro está sempre renegado à condição de exclusão ou de ocultamento, como no caso das representações que circulam no ambiente escolarizado, a não ser quando insiste em se materializar e passa a ser identificado, nomeado e interpelado para que se recolha em sua condição marginal.

Considerando o que diz Tamsim Spargo sobre a Teoria *Queer* não ser “um quadro de referência singular, conceitual ou sistemático, mas sim uma coleção de compromissos intelectuais com as relações entre sexo, gênero e desejo sexual” (SPARGO, 2006, p. 8), entendo sua contribuição para uma análise que pressupõe a necessidade de que as histórias infantis contem com a presença de personagens *queerizadas* no desenvolvimento de seus enredos para desnaturalizar o modelo binário e heteronormativo na construção da identidade de gênero e sexual.

Em tal contexto, as personagens *queerizadas* não seriam aquelas que passariam a compor as narrativas infantis como figuras a serem incluídas, toleradas ou reconhecidas por suas características consideradas estranhas. Seriam personagens construídas evidenciando que as identidades são instáveis e admitem múltiplas combinações, fazendo com que a diferença deixasse de estar ausente e se fizesse presente. Como afirma Guacira Lopes Louro, quando discorre sobre uma pedagogia *queer* que colocaria em discussão as formas de constituição do outro e as estreitas relações do eu com o outro, “a diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria *dentro*, integrando e constituindo o eu.” (LOURO, 2013, p. 50)

A problematização das estratégias de normalização da construção do gênero e da sexualidade, que excluem as identidades desviantes, poderá servir também para desestabilizar verdades que permeiam o contexto de outros grupos identitários, como os de raça, classe, etnicidade ou nacionalidade, por exemplo, fazendo emergir a possibilidade de “atravessamento das fronteiras (de toda ordem)” explorando “a ambiguidade e a fluidez” como forma de constituição do sujeito. (LOURO, 2013, p. 51)

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva, a Teoria *queer* promove uma verdadeira revolução epistemológica que nos convida a pensar o que ainda não foi pensado, ou ainda o que estamos proibidos de pensar. Para ele, “a teoria *queer* quer

nos fazer pensar *queer* (homossexual, mas também ‘diferente’) e não straight (heterossexual, mas também ‘quadrado’). O *queer* é uma “atitude epistemológica” que não se restringe às questões de identidade de gênero e sexual, mas estende-se à identidade de um modo geral. (SILVA, 2009, p. 107)

Inserida no quadro das ideias pós-estruturalistas, a Teoria *queer* toma como um de seus referenciais teóricos a construção discursiva da sexualidade, proposta por Michel Foucault. Para ele, a sexualidade é um dispositivo<sup>84</sup> de controle de corpos e da população, podendo ser definida como sendo

“por natureza”, um domínio penetrável por processos patológicos, solicitando, portanto, intervenções terapêuticas ou de normalização; um campo de significações a decifrar; um lugar de processos ocultos por mecanismos específicos; um foco de relações causais infinitas, uma palavra obscura que é preciso, ao mesmo tempo, desencavar e escutar. (FOUCAULT, 1977, p. 67)

Essa construção discursiva da sexualidade toma contornos específicos na instituição educativa materializada nos artefatos culturais construídos pelo saber pedagógico para enformar a infância dentro de padrões binários e heteronormativos para a construção do gênero e da sexualidade. Nesse contexto, o livro para a infância é conformado dentro da mesma concepção que Ruth Sabat apresenta para alguns aspectos da publicidade: “como um artefato cultural que comporta uma pedagogia destinada a ensinar procedimentos, a regular condutas, a direcionar desejos e comportamentos” (SABAT, 2003, p. 149)

É na medida em que, a presença da personagem *queerizada* nas salas de aula e bibliotecas escolares aponta para o estranho, poderá permitir que sejam estranhadas também as verdades que constroem as normas regulatórias impositoras de formas exclusivas de se viver o gênero e a sexualidade. Isso porque o *queer*,

É o excêntrico que não deseja ser “integrado” e muito menos “tolerado”. *Queer* é um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do “entre lugares”, do indecível. *Queer* é um corpo estranho, que incomoda, perturba, provoca e fascina. (LOURO, 2013, p. 7-8)

---

<sup>84</sup> Para Michel Foucault, os dispositivos consistem em “mecanismos positivos, produtores de saber, multiplicadores de discursos, indutores de prazer e geradores de poder. (FOUCAULT, 1977, p. 71)

Sabendo-se que o *queer* “não está preocupado com definição, fixidez ou estabilidade, mas é transitivo, múltiplo e avesso à assimilação” (SALIH, 2012, p. 19) pode-se buscá-lo nas características das personagens de livros para a infância que causem estranhamento ao perfil binário e heteronormativo, desvencilhando-se, ainda que sutilmente, das amarras da normatividade.

Trata-se de buscar, no momento da leitura, o caráter polissêmico de toda construção discursiva conferindo positividade<sup>85</sup> a qualquer elemento que possa impulsionar a quebra da estabilidade de um modelo de sujeito que admite apenas duas configurações estáveis e evidentes: a masculina ou, em contraste opositivo, a feminina.

A polissemia – que autoriza a hermenêutica e a descoberta de um outro sentido – diz respeito à frase e aos campos semânticos que ela utiliza: um único e mesmo conjunto de palavras pode dar lugar a vários sentidos e a várias construções possíveis; ele pode ter, entrelaçadas ou alternadas, significações diversas, mas sobre uma base enunciativa que permanece idêntica. (FOUCAULT, 2007, p. 125)

A descrição de comportamentos imbricados como os de Joana e Pedro no texto do livro para a infância *Faca sem ponta, galinha sem pé* (ROCHA, 2000), pode ser entendida como uma forma de burlar as discursividades aceitas no ambiente escolar e que são impostas na formação das identidades generificadas e sexualizadas das crianças. Para Michel Foucault, um enunciado não é oculto, nem visível e “não se oferece à percepção como portador manifesto de seus limites e caracteres. É necessária uma certa conversão do olhar e da atitude para poder reconhecê-lo e considerá-lo em si mesmo. (FOUCAULT, 2007, p. 125-126)

No que diz respeito ao retorno aos gêneros de origem no final da história, pode-se inferir a reiteração da norma enquanto condição para o contato da obra com a criança escolarizada, mas pode-se também observar que, se no meio da trama, Pedra (que era como se chamava Pedro quando virou menina) diz que não se sente menina pois tem vontade de chutar tampinha – associando esse comportamento ao gosto masculino – e depois da transformação, Joana sai chutando uma tampinha de cerveja.

---

<sup>85</sup> Segundo Alfredo Veiga-Neto, “é preciso compreender que a *positividade*, em Foucault, não deve ser compreendida no sentido tradicional de um juízo de valor positivo, aprovativo, senão como uma propriedade de um fenômeno ou de uma ação produzir alguma coisa. (VEIGA-NETO, 2007, p. 121)

“Chutar tampinha” foi visto pelas personagens como algo que delimita a fronteira do feminino e do masculino, sendo considerado um comportamento masculino, que menina não deve fazer.

Logo na esquina, Pedro, quer dizer Pêdra, que agora era menina, deu o maior chute numa tampinha de cerveja que estava no chão.  
 - Vamos parar com isso? - disse Joano. - Menina não faz essas coisas.  
 - E eu sou menina? - reclamou Pêdra.  
 - É, não é?  
 - Ah, mas eu não me sinto menina! Tenho vontade de chutar tampinha, de empinar papagaio, de pular sela... (ROCHA, 2000, p. 37)

Entretanto, Pêdra (personagem Pedro quando transformado em menina) admite ter vontade de chutar tampinha e, no final, Joana, de novo transformada em menina, sai chutando tampinha pela calçada com Pedro, demonstrando um alargamento na definição anteriormente reconhecida sobre o que seria apropriado para cada um dos gêneros.

E finalmente perceberam que alguma coisa, novamente, tinha acontecido. Então riram, se abraçaram e abraçados começaram a voltar para casa. Então Joana viu uma tampinha de cerveja na calçada. Correu e chutou a tampinha para Pedro. Pedro devolveu e os dois foram jogando tampinha até em casa... (ROCHA, 2000, p. 39)

Uma atitude *queerizada* pode ser identificada no desejo de comportar-se de acordo com o que está definido para o par opositivo que se constrói nos contextos históricos, sociais e culturais, vislumbrando possibilidades de ir além do que esteja vinculado ao sujeito decorrente de características biologicamente determinadas. Segundo Jamil Cabral Sierra, “[...] pensar numa atitude *queer*, num modo de vida *queerizado* pode, talvez, constituir formas estratégicas de contracondutar, dado o seu caráter inventivo e subversivo, capaz de desviar da lógica identitária que acaba se tornando parte do dispositivo da sexualidade [...]”. (SIERRA, 2013, p. 142)

Quando Joana, Pedro, Joano e Pêdra, personagens de *Faca sem ponta, galinha sem pé* (ROCHA, 2000) são apresentadas para o público infantil, expõem claramente o motivo pelo qual a obra pode ser aceita no universo escolar: o retorno à origem de gênero normalizada no final da história. Entretanto, de acordo com Tomaz Tadeu da Silva, as narrativas são atravessadas pelo poder, moldando e fixando hegemonicamente as identidades, mas também são espaços de



questionamento e contestação. Para ele, “os significados produzidos e transportados pelas narrativas não são nunca fixos, decididos de uma vez por todas. O terreno do significado é um terreno de luta e contestação”. (SILVA, 2009, p. 205)

Sendo assim, quando as personagens do livro passam por um processo de transformação em que não sabem como querem ou devem se comportar, podem colocar em evidência a instabilidade de todas as identidades e representar as crianças que não se sentem contempladas dentro das normas regulatórias que buscam retê-las dentro de um perfil exclusivamente denominado como feminino ou masculino.

Ao se identificar com as personagens que não sabiam “se menina podia ou não podia fazer isso ou aquilo”, porque “afinal ninguém sabia direito quem era quem...” (ROCHA, 2000, p. 17), por exemplo, a criança poderia ter elementos para estranhar o processo de produção dos sujeitos. Poderia despertar para o questionamento do processo que constrói sujeitos normalizados, porque correspondem às estratégias sociais regulatórias, ou marginalizados porque transgridem as regras estabelecidas nas relações de poder.

Ao responder sobre uma possível articulação entre a teoria *queer* e a educação, Guacira Lopes Louro aponta na direção dos processos que produzem as diferenças em que “em vez de meramente contemplar uma sociedade plural, seria imprescindível dar-se conta das disputas, das negociações e dos conflitos constitutivos das posições que os sujeitos ocupam. (LOURO, 2013, p. 50)

Ao desvincular a materialidade do corpo e o gênero, o final alternativo para o livro *Faca sem ponta, galinha sem pé* (ROCHA, 2000) passou a conferir a Pedro uma posição estranha à normalidade, uma condição abjeta e por isso inadequada a ser apresentada para as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

É como se Pedro se desmaterializasse.

É como se seu corpo não tivesse mais peso.

Por isso o final normalizado da versão original pois, ao fazer Pedro virar menino e Joana virar menina novamente, o final da obra *Faca sem ponta, galinha sem pé* (ROCHA, 2000) fornece “o apoio – necessário, para os corpos que, ao materializar a norma, qualificam-se como corpos que pesam. (BUTLER, 1999, p. 170)

Enquanto as personagens Pedro e Joana comportavam-se de maneira diferenciada do gênero apresentado no começo do texto, porque ele tinha deixado

de ser menino e ela tinha deixado de ser menina, precisaram reaprender as normas regulatórias até então apropriadas para o seu par opositivo. Dessa forma, puderam experimentar formas de vida até então proibidas, mas perderam a condição de serem aceitos em sua nova identidade de gênero.

Passou a ser uma preocupação constante que as crianças voltassem a “saber quem eram”, que seus corpos fossem novamente reconhecidos e aceitos porque correspondiam ao que se entendia como normal.

Assim, corpos de meninas e meninos são marcados não a partir de definições tratadas no campo biológico, mas como uma condição construída nas redes de poder histórica e socialmente localizadas. Dito de outra forma, o que faz Pedro ser menino e Joana ser menina são normas regulatórias que procuram garantir o modelo binário e heteronormativo na construção do gênero e da sexualidade.

Sobre a necessidade de Pedro manter-se no gênero de origem em *Faca sem ponta, galinha sem pé* (ROCHA, 2000) ou de poder questionar as regras para a formação da identidade de gênero como propõe o final alternativo, tratará o próximo capítulo. Desde já afirmando que, diante das estratégias de formação dos corpos, há aqueles que pesam, porque produzidos de acordo com as normas e aqueles que não possuem materialidade, porque não se conformam a elas.

## 2.2 A FORMAÇÃO DOS CORPOS QUE PESAM E DOS CORPOS QUE NÃO SE CONFORMAM

Vi cidades, vi dinheiro  
 Bandoleiros, vi hospícios  
 Moças feito passarinho  
 Avoando de edifícios  
 Fume Ari, cheire Vinícius  
 Beba Nelson Cavaquinho  
*Paratodos – Chico Buarque de Holanda*

Partindo de uma problematização da estabilidade atribuída às identidades de gênero e sexuais, os/as teóricos/as *queer* entendem que existem estratégias voltadas para legitimar o binarismo feminino/masculino e enquadrar a sexualidade num modelo heteronormativo. Entre esses/as teóricos/as, destaca-se a filósofa Judith Butler que, discordando de alguns posicionamentos do movimento feminista, propõe uma desestabilização da categoria mulher, entendendo que a mesma não contempla todas as possibilidades de manifestação do feminino. Nesse sentido, ao citar a reconhecida afirmação de Simone de Beauvoir<sup>86</sup> de que não há quem “nasça mulher”, mas sim que se “torna mulher”, esclarece que “não há nada em sua explicação que garanta que o ‘ser’ que se torna mulher seja necessariamente fêmea.” (BUTLER, 2013, p. 27)

Nesse contexto, a formação dos corpos obedece a um conjunto de critérios que, estabelecidos social e historicamente, servem para legitimar os sujeitos em suas identidades reconhecidas como femininas ou masculinas. Tentando estabelecer uma relação direta com a anatomia do corpo, criam-se práticas discursivas que nomeiam os comportamentos e desejos a serem assumidos no processo de formação do sujeito, sendo possível a assunção das características de apenas um dos pólos da oposição binária.

Ao nomear oposições assimétricas entre o feminino e o masculino, criam-se padrões que passam a dar inteligibilidade aos gêneros, buscando evitar a formação de sujeitos que perturbem as leis culturais que regulam a sexualidade. Assim, e de acordo com Judith Butler,

---

<sup>86</sup> Simone de Beauvoir, filósofa francesa, publicou a obra *Segundo Sexo*, em 1949, que representou um marco para o caráter político na crítica à dominação masculina e contribuiu para os estudos feministas desenvolvidos após as revoltas de maio de 68. (GROSSI, 2004)

A matriz cultural por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de “identidade” não possam “existir – isto é, aquelas em que o gênero não decorre do sexo e aquelas em que as práticas do desejo não “decorrem” nem do “sexo” nem do “gênero”. (BUTLER, 2013, p. 39)

Para corresponder a essa matriz normalizadora, um menino como Pedro, personagem de *Faca sem ponta, galinha sem pé* (ROCHA, 2000), apresentará características nitidamente distintivas do padrão estabelecido para a formação de sujeitos femininos. Ele será frequentemente representado como alguém agressivo, esperto, que joga futebol, que sobe em árvores, ou que briga na rua. E, além dessas características, Pedro também será descrito como alguém que não pode chorar, que não tem vaidade, que não tem medo, nem leva desaforo para casa, porque esses comportamentos podem comprometer a assunção do pólo masculino no modelo binário e heteronormativo.

Ao incorporar os comportamentos acima descritos, no que deve ser feito e no que deve ser evitado, um menino estaria sendo formado. Entretanto, diante de uma possibilidade concreta de que algo que define sua masculinidade escape, o processo ao qual o menino se submete compulsoriamente precisa ser constantemente vigiado para a garantia de uma conformação heterossexual completa e definitiva que lhe conferisse a viabilidade necessária dentro do seu agrupamento social. Dito de outra forma, e lembrando a fixidez com que as regras devem ser incorporadas,

Fronteiras nos relacionamentos sociais são assim estabelecidas: meninos devem andar com meninos, meninas devem ficar na companhia de meninas. Aquele que subverte repetidamente a norma é considerado mulherzinha. Por meio dessa separação prescrita, gostos e hábitos comuns são produzidos, pela convivência cotidiana, e, ao mesmo tempo, naturalizados como próprios a cada corpo sexuado. (REIS; PARAÍSO, 2004, p. 246)

Ao traduzir o texto *Bodies that matter* como “Corpos que pesam”, Guacira Lopes Louro procurou manter o jogo de palavras que a autora, Judith Butler, faz em seu texto na língua inglesa. Isso porque, o verbo “*to matter*” significa “ter importância” e o substantivo “*matter*” pode significar “matéria”. Fez isso para tentar evidenciar o que considera como importante na argumentação da autora, que é a associação dos corpos que importam, aqueles que têm importância, com uma propriedade da matéria, ou seja, o peso. Para Guacira, “o ‘pesam’ de “Corpos que

pesam' apenas obliquamente evoca a 'matéria' enfatizada pela autora, ao evocar uma propriedade da matéria, o 'peso'." (LOURO, 1999, p. 171)

Nesse texto, a filósofa Judith Butler apresenta o sexo como uma categoria normativa que se constrói limitada por práticas discursivas e não discursivas, inviabilizando uma existência pré-normativa dos corpos. Vista como uma das principais teóricas *queer* devido a sua preocupação com a "formação do sujeito no interior de estruturas de poder sexuadas e 'generificadas' " (SALIH, 2012, p. 18), ela aponta para um questionamento das normas regulatórias que são constantemente reiteradas e pretendem materializar os corpos de acordo com princípios binários e heteronormativos na construção do gênero e da sexualidade. Tal questionamento promove o entendimento de que os corpos sexuados são desde sempre significados na cultura, de acordo com as expectativas compartilhadas em cada agrupamento social.

Para Judith Butler, as normas regulatórias que constroem o indivíduo necessitam ser reiteradas repetidamente para que se efetivem, sendo que o efeito dessa repetição garante a naturalização de regras que passam a ser compreendidas pelos sujeitos como condições definidoras para a vivência do feminino e do masculino. A essa reiteração inspirada por Jacques Derrida, dá o nome de prática citacional, ou citacionalidade, para que os discursos infinitamente repetidos, nomeando aquilo que se deseja formar, construam os efeitos desejados. Ao se sujeitar às normas da sexualidade<sup>87</sup>, o sujeito se constrói como aquele que assumiu seu sexo de maneira compulsória e de acordo com o que foi estabelecido por um conjunto de normas convencionadas e incorporadas nas relações de poder correntes em seu agrupamento social. (BUTLER, 1999, p. 167)

Nessas relações de poder são estabelecidas discursivamente, além das formas viáveis para a vivência do feminino e do masculino, a posição hierárquica que cada gênero ocupará nas relações sociais. Segundo a historiadora feminista Joan Scott, o significado social dos conceitos de mulher e de homem, do feminino e

---

<sup>87</sup> Quando escreveu a História da sexualidade I: a vontade de saber (FOUCAULT, 1977), Michel Foucault tinha como problema a resolver, "o que aconteceu no Ocidente que faz com que a questão da verdade tenha sido colocada em relação ao prazer sexual?" (FOUCAULT, 2010, p. 258) a partir de então, passou a constituir a expressão "dispositivo da sexualidade", como o conjunto de estratégias de poder que se sobrepõem ao dispositivo de aliança e que se articula aos parceiros sexuais, funcionando de acordo com "técnicas móveis, polimorfos e conjunturais de poder" e engendrando "uma extensão permanente dos domínios e das formas de controle". O dispositivo da sexualidade tem como justificativa o controle das populações de modo cada vez mais global. (FOUCAULT, 1977, p. 101)

do masculino, são estabelecidos historicamente nos discursos educativos, religiosos, científicos, políticos ou jurídicos dentro da forma de uma oposição binária fixa, que institui qualquer posição dominante como a única possível, criando uma lógica invariável de dominação e submissão entre os pares em oposição. (SCOTT, 1995, p. 87)

Considerando que os discursos são vistos não apenas como formas de referência e nomeação daquilo que existe, mas que os mesmos têm a capacidade de materialização do que é nomeado, o sexo é efeito desses discursos regulatórios que se impõem e se fixam sobre a superfície da matéria. Nas palavras de Judith Butler, o sexo “não é um simples fato ou a condição estática de um corpo, mas um processo pelo qual as normas regulatórias materializam o ‘sexo’ e produzem essa materialização através de uma reiteração forçada destas normas.” (BUTLER, 1999, p. 154)

Assim sendo, aquilo que um sujeito reconhece como características que o define como mulher ou homem é o resultado da assunção das normas regulatórias que marcam os corpos para lhes conferir legitimidade e legibilidade em determinado tempo e lugar. Essa marcação admitirá contornos físicos ou mesmo simbólicos, possibilitando que o indivíduo obtenha reconhecimento social. Contudo, seu corpo não será apenas instrumento ou meio passivo onde são inscritos os significados sociais. Para Judith Butler, o corpo “é em si mesmo uma construção, assim como o é a miríade de “corpos” que constitui o domínio dos sujeitos com marcas de gênero. Não se pode dizer que os corpos tenham uma existência significável anterior à marca do seu gênero [...]”. (BUTLER, 2013, p.27)

Uma inscrição generificada, ao materializar as normas regulatórias, qualifica o sujeito para a vida em sociedade. Segundo Guacira Lopes Louro

Ela poderá permitir que o sujeito seja reconhecido como pertencendo a determinada identidade; que seja incluído ou excluído de determinados espaços; que seja acolhido ou recusado por um grupo; que possa (ou não) realizar determinadas funções ou ocupar determinados postos; que tenha deveres ou privilégios; que seja , em síntese, aprovado, tolerado ou rejeitado. (LOURO, 2003, p. 4)

Porém, como esse efeito não é completo porque “os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta”, são as instabilidades provocadas por esse processo que podem vir a

questionar “a força hegemônica daquela mesma lei regulatória”. (BUTLER, 1999, p. 154)

Posicionando-se à margem da hegemonia binária e heterossexual, os corpos que ultrapassam as fronteiras do gênero e da sexualidade subvertem as normas e criam um grupo de seres percebidos como abjetos, que não têm peso, nem valor social. Ocupam essa condição porque confirmam o caráter construído do corpo generificado e sexuado pois, ao existirem fora daquilo que foi normalizado, representam a possibilidade da resistência e da subversão. Por isso têm a dificuldade de serem reconhecidos como sujeitos, pois deixam de se conformar às normas de gênero que conferem inteligibilidade cultural. Considerando que para com Judith Butler, “gêneros ‘inteligíveis’ são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo” (BUTLER, 2013, p. 38), os corpos que se apresentam como incoerentes aos conceitos estabilizadores do gênero são considerados anormais, inadequados, que devem ser excluídos.

Entretanto, segundo Guacira Lopes Louro, é impossível ignorar aqueles que não se conformam. Quanto mais se afastam ou querem que se afastem, fazem-se mais presentes. Expondo sua forma de vida demarcam os espaços que não devem ser ocupados, mas também expõem com muita clareza e evidência como as normas são pensadas e difundidas em práticas discursivas e não discursivas. (LOURO, 2013, 18)

Para afirmar que a linguagem, no momento da nomeação tem o poder de produzir os corpos e os sujeitos de que fala, Judith Butler empresta da linguística o conceito de performatividade<sup>88</sup>, esclarecendo que a repetição e reiteração constante das normas regulatórias é o que permite que as mesmas se materializem como efeitos produtivos do poder. Tal necessidade deixa clara a inexistência de um corpo que não seja marcado pelos traços culturais que generificam e sexualizam seus contornos.

Submetido a enunciados que, para Michel Foucault estão investidos “em práticas que daí derivam em relações sociais que se constituíram ou se modificaram através deles” (FOUCAULT, 2007, p. 140), o corpo se constrói dentro dos limites de

---

<sup>88</sup> Segundo Sara Salih, a “performatividade é um conceito cambiante que se desenvolve gradualmente ao longo dos vários livros. Isso torna difícil defini-lo com alguma precisão, mas novamente significa que a forma e o método de escrita de Butler colocam em ação a teoria que descrevem.” (SALIH, 2012, p. 22)

uma experiência condicionada discursivamente. De acordo com as palavras de Judith Butler,

Tais limites se estabelecem sempre nos termos de um discurso cultural hegemônico, baseado em estruturas binárias que se apresentam como a linguagem da racionalidade universal. Assim, a coerção é introduzida naquilo que a linguagem constitui como o domínio imaginável do gênero. (BUTLER, 2013, p. 28)

Dentro dessa perspectiva, o gênero não pode ser concebido simplesmente como construção social sobre a superfície do corpo ou sobre um sexo biologicamente determinado e sua materialidade, assim como, a materialidade do sexo só pode ser pensada sob os ditames da norma regulatória, que trabalha performativamente para materializar a diferença sexual, consolidando o imperativo heterossexual. (BUTLER, 1999, p. 154).

Se um discurso assume uma função performativa, realizando sistematicamente os atos aos quais se referem, pode-se inferir que

O "sexo" é, pois, não simplesmente aquilo que alguém tem ou uma descrição estática daquilo que alguém é: ele é uma das normas pelas quais o "alguém" simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural. (BUTLER, 1999, p. 155)

Assim sendo, a instituição performativa de uma heterossexualidade compulsória pressupõe “uma relação causal entre sexo, gênero e desejo” que reflita a lógica binária na construção do gênero e delimite as possibilidades dentro de cada um dos pólos opostos, entendendo que o masculino diferencia-se do feminino “por meio das práticas do desejo heterossexual”, promovendo assim a consolidação de cada um dos termos do par opositivo.” (BUTLER, 2013, p. 45)

Para ser inteligível ao contexto histórico e social em que se encontra, o sujeito se constituirá e se identificará de acordo com as regras que definem sua masculinidade ou feminilidade, reformulando na superfície da matéria os ideais da norma regulatória a que foi submetido.

Dentro desse quadro, cabe agora enumerar o que, segundo Judith Butler, estaria em jogo nessa reformulação da materialidade dos corpos. Em primeiro lugar, que a materialidade dos corpos deve ser vista como efeito de normas regulatórias estabelecidas através de relações de poder; em segundo lugar que a



performatividade deve ser entendida como o exercício de um poder reiterativo do discurso produzindo “os fenômenos que ele regula e constrange”; em terceiro, o entendimento de que o sexo é construído por uma normatização que governa a materialidade dos corpos e não apenas um dado corporal sobre o qual se impõe artificialmente uma identidade de gênero; em quarto perceber a norma corporal não como algo “que se passa com o sujeito”, mas como algo que forma o sujeito por ele ter passado pelo “processo de assumir um sexo”; e, finalmente, em quinto lugar, que a vinculação da assunção de um sexo, com o estabelecimento de uma identificação com as discursividades do imperativo heterossexual, “possibilita certas identificações sexuadas e impede ou nega outras identificações”, produzindo simultaneamente os sujeitos e também aqueles que não são sujeitos, “mas que formam o exterior constitutivo relativamente ao domínio do sujeito. (BUTLER, 1999, p. 155)

Diante do que foi dito, a escola acredita que, reiterando a prática discursiva que estabelece as fronteiras para a vivência do feminino e do masculino, poderá manter-se na sua função de educar para a normalidade. Ao Impedir a proliferação de discursos sobre a diversidade de gênero, acaba por promover o ocultamento daqueles que se encontram à margem dessa pretendida normalidade, adotando um discurso que investe na construção hegemônica da identidade de gênero. De acordo com Berenice Bento,

A eficácia desse discurso está em produzir nos sujeitos a incômoda e terrível certeza de que ele não é normal e de que, se ele se sente fora do lugar, é porque não existe lugar para ele. Há um processo incessante de produção de anormalidade. Ao problematizar a visão patologizante das identidades, terminamos por encontrar as normas de gênero. As reivindicações de identidades que exigem direitos são o desdobramento inevitável de uma ordem de gênero que estabelece que a inteligibilidade dos gêneros está no corpo. Dois corpos, dois gêneros, uma sexualidade. Nessa perspectiva binária, o masculino e o feminino seriam a expressão ou formulação cultural da diferença natural dos sexos. (BENTO, 2011)<sup>89</sup>

Qualquer contraposição ao esquema que institui as normas que regulamentam a formação dos corpos é perpassada pelo conteúdo da afirmação de

---

<sup>89</sup> Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016>> Acesso em: 15/3/2015.

Michel Foucault de que “não se escapa nunca ao poder, que ele sempre já está lá e constitui até o que se tenta lhe opor.” (FOUCAULT, 1977, p. 80). Refém de uma rede de saber-poder que dita as regras para a ação sobre a formação dos indivíduos, a escola mostra-se incapaz de entender-se produtora de espaço para o acolhimento da diversidade. De acordo com Maria Rita de Assis Cesar, por exemplo, embora transexuais e travestis frequentem as escolas, a convivência com a instituição é marcada por tantas manifestações de preconceito e violência que acabam por promover o abandono do espaço escolar por parte desses sujeitos<sup>90</sup>. (CESAR, 2009, p. 150)

Por habitarem um espaço à margem da normalização, esses corpos que vivenciam a experiência transexual são considerados abjetos para o convívio social e recebem atenção especial por parte dos dispositivos de assujeitamento desenvolvidos pelas redes de poder interessadas na proliferação de matrizes binárias e heteronormativas para a construção do gênero e da sexualidade. De acordo com Berenice Bento, “a experiência transexual é um dos desdobramentos do dispositivo da sexualidade, sendo possível observá-la como acontecimento histórico”. (BENTO, 2006, p. 132)

Numa sociedade em que imperam as premissas de uma cidadania de direitos assegurados, encontram-se sujeitos marginalizados em relação a tais direitos porque por algum motivo desviaram-se das normas regulatórias para a formação do gênero e da sexualidade.

A possibilidade de se reivindicarem direitos humanos se restringe a um grupo muito reduzido de sujeitos que têm atributos que o lançam ao topo da hierarquia: são heterossexuais, brancos, homens masculinos, membros da elite econômica/intelectual/política. O afastamento desses pontos qualificadores de humanidade reduz a capacidade de o sujeito entrar na esfera dos direitos e de reivindicá-los. Os direitos humanos se transformam, nesse processo, num arco-íris: lindo de se ver, impossível de se alcançar. As normas de gênero só conferem vida àqueles seres que estão “ajustados” a essa expectativa. (BENTO, 2011)<sup>91</sup>

<sup>90</sup> A Resolução de número 12 (de 12/3/2015) do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoções dos Direitos de lésbicas, gays, travestis e transexuais orienta escolas e universidades a garantir o acesso e o reconhecimento desses estudantes em suas dependências. Entre outras disposições, o texto prevê que eles sejam tratados pelo nome social em listas de chamada e utilizem banheiros e vestiários de acordo com sua identidade de gênero.

<sup>91</sup> Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016> > Acesso em: 15/3/2015.

As práticas discursivas e não discursivas que qualificam a experiência escolar se assentam nos discursos pedagógicos, psicológicos, médicos e das demais instâncias que servem para aproximá-las de uma vontade de verdade que, segundo Michel Foucault

Apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente, sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado numa sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e, de certo modo, atribuído. (FOUCAULT, 2009a, p. 17)

Essa vontade de verdade deve ser entendida, segundo Alfredo Veiga Neto, como o empreendimento dispensado na busca de dominação, que define o que deve ou não deve ser dito, o que deve ou não deve ser pensado para, dentro disso, distinguir o que é ou não é verdadeiro, sinalizando os seus limites. (VEIGA-NETO, 2007, p. 103)

Para estar dentro do verdadeiro na construção dos corpos que pesam, que são importantes e merecem alçar a condição de sujeitos, a escola cria vários mecanismos de controle, inclusive a seleção dos livros para a infância. Nas salas de aula e nas bibliotecas escolares, os corpos representados nesses livros apresentam de forma quase invariável a conformação resultante de uma reiteração performativa das normas regulatórias que orientam as ações voltadas para as questões de gênero e sexualidade.

A literatura pensada como instituição não apenas possibilita a representação dos sujeitos; ela funciona também como uma das relações sociais que os produz. É importante percebê-la não apenas como elaboração estética, mas como artefato cultural, como veículo de representações simbólicas e valores sociais. (ALÓS, 2010, p. 20)

No momento em que Pedro e Joana, personagens do livro *Faca sem ponta, galinha sem pé* (ROCHA, 2000), deixam de corresponder à ordem compulsória sexo-gênero porque passam por baixo de um arco-íris, transpõem as fronteiras de inteligibilidade contando com um final normalizador que os devolva para a estabilidade de gênero em que a construção de um menino corresponde a um corpo masculino e a construção de uma menina aplica-se exclusivamente a um corpo feminino.

Quando a criança nasce, encontrará uma complexa rede de desejos e expectativas para seu futuro, levando-se em consideração para projetá-la o fato de ser um/a menino/menina, ou seja, ser um corpo que tem um/a pênis/vagina. Essas expectativas são estruturadas numa complexa rede de pressuposições sobre comportamentos, gostos e subjetividades que acabam por antecipar o efeito que se supunha causa. (BENTO, 2011)<sup>92</sup>

Isso acontece porque está socialmente normalizado, mesmo antes do nascimento de uma criança, que

Quando se diz "é um menino!", não se está descrevendo um menino, mas criando um conjunto de expectativas para aquele corpo que será construído como "menino". O ato da linguagem, nessa perspectiva, não é uma representação da realidade, mas uma interpretação construtora de significados. (BENTO, 2011)<sup>93</sup>

A proposta de que o enredo de *Faca sem ponta, galinha sem pé* (ROCHA, 2000) não apresente um final normalizado, como por exemplo, na versão alternativa *Homem com homem, mulher com mulher*, criada por mim, insere-se na afirmativa de Butler de que, embora as normas regulatórias tenham força hegemônica, os corpos não se conformam completamente a elas, pois os corpos cruzam as fronteiras e escapam. Descritos pelas próprias palavras de Guacira Lopes Louro “De um modo ou de outro, esses sujeitos escapam da via planejada. Extraviam-se. Põe-se à deriva. Podem encontrar nova posição, outro lugar para se alojar ou se mover ainda outra vez. Atravessam fronteiras ou adiam o momento de cruzá-las.” (LOURO, 2013, p. 19)

Quando a personagem Pedro, no final alternativo que não apresenta final normalizado, tenta fazer o que as meninas fazem, entra em cena todo um policiamento disposto a garantir o retorno ao comportamento reconhecido como natural, porque consonante ao modelo binário e heteronormativo para a construção do gênero e da sexualidade. São os olhares preocupados, “cheios de maldade ou mesmo de pena”<sup>94</sup> que delineiam que as fronteiras foram ultrapassadas e pretendem uma reinserção à estabilidade interna do padrão inteligível de gênero. Sobre esse

<sup>92</sup> Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016> > Acesso em: 15/3/2015.

<sup>93</sup> Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016> > Acesso em: 15/3/2015.

<sup>94</sup> No texto *Homem com homem, mulher com mulher*. Proposto por mim, como final alternativo à obra de Ruth Rocha. Disponível no apêndice desta tese.

policiamento voltado para a construção de corpos heterossexuais, Berenice Bento afirma que

Nada escapa aos olhares de um/a pai/mãe cuidadoso/a que observa a forma como seus filhos/as se sentam, caminham, gesticulam, falam. A família, porém, não está só nesta tarefa, articula-se com Estado que, mediante a normatização da vida, naturaliza as relações heterossexuais, a medicina, a igreja, a escola. O projeto de construção dos corpos heterossexuais nunca está concluído. (BENTO, 2011)<sup>95</sup>

Para Guacira Lopes Louro (LOURO, 2013, p. 16), quando se diz que alguém é uma menina ou um menino, se pressupõe um processo, uma viagem que já possui antecipadamente um percurso e um destino. Trata-se de uma afirmativa que define um corpo e conseqüentemente as formas de fazê-lo feminino ou masculino, baseando-se nas características físicas que são reconhecidas como diferenças e atribuindo a elas significados culturais. Ao reiterar a sequência sexo-gênero-sexualidade confirma que

O ato de nomear o corpo acontece no interior da lógica que supõe o sexo como um 'dado' anterior à cultura e lhe atribui um caráter imutável, a-histórico e binário. Tal lógica implica que esse 'dado' sexo vai determinar o gênero e induzir a uma única forma de desejo. Supostamente, não há outra possibilidade senão seguir a ordem prevista. (LOURO, 2013, p. 16)

Se nas histórias infantis, salvo em raríssimas exceções, não há espaço para a ideia de multiplicidade sexual ou de gênero, podemos considerar que Pedro, mesmo antes de passar por baixo do arco-íris já se apresentava fora da ordem compulsória de sexo-gênero-desejo? Tal possibilidade vem ao encontro à afirmação de Judith Butler sobre a assunção do sexo como imposta e constrangida desde o início por um aparato regulatório de heterossexualidade (BUTLER, 1999, p. 166), que capturaria Pedro e tentaria mantê-lo dentro de seus domínios para fazê-lo de alguma forma inteligível pois, para Judith Butler, “as ‘pessoas’ só se tornam inteligíveis ao adquirir seu gênero em conformidade com padrões reconhecíveis de inteligibilidade do gênero.” (BUTLER, 2013, p.37)

Ter passado embaixo do arco-íris, que em alguns grupos identitários tem sido visto como uma bandeira da diversidade, autorizou a personagem a um

<sup>95</sup> Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016>> Acesso em: 15/3/2015.

questionamento sobre a fixidez da fronteira que divide e limita os sexos, obtendo condições para experimentar o lugar do outro. Colocando-se do lado exterior dessa fronteira que demarca e engessa sua posição de gênero, ela pôde entrar em contato com “as possibilidades discursivas abertas pelo exterior constitutivo das posições hegemônicas” passando a se constituir numa espécie de “retorno perturbador do excluído a partir do interior da própria lógica do símbolo heterossexual”. (BUTLER, 1999, p. 166)

De acordo com Judith Butler, o sujeito é formado por meio de uma matriz excludente que produz ao mesmo tempo um “domínio de seres abjetos”, que não são sujeitos, mas “formam o exterior constitutivo relativamente ao domínio do sujeito”. São seres que habitam o “inabitável” da vida social, circunscrevendo o domínio do sujeito e sua reivindicação de direito à vida. (BUTLER, 1999, p. 155) Para ela,

O sujeito é constituído através da força da exclusão e da abjeção, uma força que produz um exterior constitutivo relativamente ao sujeito, um exterior abeto que está, afinal, “dentro” do sujeito, como seu próprio e fundante repúdio. (BUTLER, 1999, p. 155-156)

Enquanto Pedro estava sob o efeito de ter passado por baixo do arco-íris, demonstrava uma “identificação com o fantasma normativo do sexo” (BUTLER, 1999, p. 156) que, no final alternativo e não normalizado, desaparece durante os seus sonhos:

Os sonhos de Pedro eram sempre em cor-de-rosa e ele gostava muito de um mundo com a cor que queria para a vida que sonhava viver. Pedro gostava desses sonhos mais do que devia, ou mais do que os outros diziam que ele deveria gostar.

A sensação de repúdio que acompanha a personagem na condição de rompimento com os ditames naturalizados como apropriados para a vivência do masculino, evidencia que “a identificação com a abjeção do sexo será persistentemente negada.” (BUTLER, 1999, p. 156). Pode ser por esse motivo que Pedro busca um retorno à sua condição inicial e demonstra estar bastante incomodado em se ver incorporando características reconhecidamente femininas. Isso porque

[...] os corpos que escapam aos padrões divulgados como normais com relação ao gênero, ou são convocados a recobram a considerada normalidade, ou são constituídos como corpos os quais é necessário afastar, isolar. De ambas as formas, eles são posicionados como de menor valor, como corpos que não correspondem às expectativas de manifestação do que se considera ser a 'essência masculina'. (REIS; PARAÍSO, 2014, p. 253)

No cruzamento das fronteiras sexuais e de gênero, o sujeito homossexual aparece, a partir do século XIX e nas palavras de Michel Foucault, “como uma certa qualidade da sensibilidade sexual, uma certa maneira de inverter, em si mesmo, o masculino e o feminino.” Transferido da prática da sodomia, o homossexual passa a ser uma espécie tomada pelo poder como sexualidade periférica a ser controlada e vigiada. (FOUCAULT, 1977, p. 43). O sujeito homossexual, por ser

Categorizado e nomeado como desvio da norma, seu destino só poderia ser o segredo ou a segregação – um lugar incômodo para permanecer. Ousando se expor a todas as formas de violência e rejeição social, alguns homens e mulheres contextam a sexualidade legitimada e se arriscam a viver fora de seus limites. (LOURO, 2013, p. 29)

É o que Pedro tenta experimentar em sua vida cotidiana, mas vê aprisionado em seus sonhos: um lugar onde pode construir suas próprias regras, ou pelo menos estar separado das regras que o oprimem e impõem formas rígidas que impedem que ele seja quem realmente quer ser<sup>96</sup>. Em seus sonhos Pedro permanece protegido das normas regulatórias que pretendem conformá-lo num modelo heteronormativo, mas principalmente fica imune ao policiamento que não tolera as transgressões a essas normas. Isso porque

Há um controle minucioso na produção da heterossexualidade. E, como as práticas sexuais se dão na esfera do privado, será através do gênero que se tentará controlar e produzir a heterossexualidade. Se meninos gostam de brincar de boneca ou meninas odeiam brincar de casinha, logo terá um olhar atento para alertar aos pais que seu/sua filho/a tem comportamentos "estranhos". Daí o perigo que a transexualidade e a travestilidade representam para as normas de gênero, à medida que reivindicam o gênero em discordância com o corpo-sexuado. (BENTO, 2011)<sup>97</sup>

<sup>96</sup> Em um momento da história dos movimentos homossexuais, por volta dos anos 1970, a agenda de luta se pluralizou na intenção, por um lado, de uma integração social, acreditando em uma “sociedade múltipla, talvez andrógena e polimorfa” e por outro lado, na intenção de “construção de uma comunidade e de uma cultura próprias.” (LOURO, 2013, p. 31)

<sup>97</sup> Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016>> Acesso em: 15/3/2015.

A existência de uma matriz heterossexual que estabelece as regras a serem seguidas cria um universo de rejeição ao diferente, mas oferece, em contrapartida, os elementos para a sua transgressão. Essa matriz aparece como referência, tanto para os corpos que se constituem como normais, como para aqueles que deixam de corresponder ao que lhes é reiteradamente repetido. Isso acontece pois, em algum momento, as normas deixam de ser repetidas, passando a ser “deslocadas, desestabilizadas, derivadas, proliferadas. Aventureiros ou desviantes, seduzidos ou empurrados por quaisquer razões, há aqueles e aquelas que se desviam das regras e da direção planejada”. (LOURO, 2013, p. 18)

O reconhecimento de que essa matriz heterossexual delimita o espaço a ser ocupado pelos sujeitos normais, estabelece ao mesmo tempo que outro espaço venha a ser ocupado pelos seres que se encontram à margem da possibilidade de se constituírem enquanto sujeitos. Esses seres, que se encontram no exterior do domínio dos sujeitos, passam a ser considerados abjetos, pois representam o repúdio que funda o próprio sujeito. Para Judith Butler, “a materialização de um dado sexo diz respeito, centralmente, à *regulação de práticas identificatórias*<sup>98</sup>, de forma que a identificação com a abjeção do sexo será persistentemente negada.” (BUTLER, 1999, p. 156)

No final alternativo para o texto *Faca sem ponta, galinha sem pé* (ROCHA, 2000), Pedro passa a habitar o espaço que delimita o ser abjeto concretamente em seus sonhos, mas mesmo no decorrer da trama escrita por Ruth Rocha ele sofre por tentar habitar simbolicamente o espaço que representa o domínio do sujeito enquanto está transformado em menina. A perda de sua identidade de gênero de origem provoca, por exemplo, uma reação preocupada por parte dos pais, explicitada num diálogo em que o pai diz ser melhor não contar para ninguém o que tinha acontecido com as crianças e, ao ser perguntado pela mãe sobre como as coisas iriam ficar, afirma categoricamente que todo mundo iria notar e que poderiam até pensar coisa muito pior... (ROCHA, 2000)

Essa afirmação do pai de Pedro sobre as pessoas pensarem “coisa muito pior” evidencia um comportamento homofóbico em relação a forma com que Pedro passa a se comportar. Acompanhando o desejo de acultamento da condição do filho, aparece a preocupação de que se ele voltasse a virar homem, estaria como

---

<sup>98</sup> Grifos da autora



que “contaminado” pela vivência do feminino. Na sequência do texto em questão, enquanto as crianças se dirigem para a escola conversam sobre o que iriam fazer lá. Sentindo-se inadequadas, resolvem não ir.

De repente Pêdra lembrou-se de que precisava ir para o colégio.  
 - Sabe de uma coisa? - disse Joano. - Eu é que não vou para escola desse jeito ridículo.  
 - Não sei por que ridículo. Ridículo estou eu, aqui, virado em mulher.  
 - E você quer ir para escola? - perguntou Joano.  
 - Eu não - respondeu Pêdra.  
 E sentou num murinho, muito desanimada.  
 Joano sentou também. (ROCHA, 2000, p. 24)

A dificuldade da escola em garantir a permanência dos alunos considerados diferentes e que não correspondem ao processo de normalização do gênero e da sexualidade fica explicitada na recusa dos irmãos em comparecer às aulas. Isso porque, segundo Berenice Bento,

[...] há um desejo de eliminar e excluir aqueles que "contaminam" o espaço escolar. Há um processo de expulsão, e não de evasão. É importante diferenciar "evasão" de "expulsão", pois, ao apontar com maior precisão as causas que levam crianças a não frequentarem o espaço escolar, se terá como enfrentar com eficácia os dilemas que constituem o cotidiano escolar, entre eles, a intolerância alimentada pela homofobia. (BENTO, 2011)<sup>99</sup>

Ao se constituir como espaço de exclusão dos seres abjetos que não se moldaram ao modelo compulsório para o gênero e para a sexualidade, a escola contradiz sua função inclusiva, deixando de cumprir seu papel enquanto promotora de direitos.

A abjeção se incumbe da desapropriação de qualquer reconhecimento ou direito que um ser humano possa ter por inexistir para a inteligibilidade lógica das compreensões normativas, ou seja, sem visibilidade não é reconhecido como sujeito, se não é sujeito não existe, logo não pode ser tomado como ser de direitos. (PERES, 2012, p. 3)

Tratando-se de uma imposição, o sexo que se deseja materializar depende de um processo cuidadoso que, ao repetir o sistema de normas, estabelece fronteiras rígidas e, mesmo não sendo, são propostas como intransponíveis. Esse sistema faz parte de um aparato de caráter performativo que transforma os corpos inscrevendo

<sup>99</sup> Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016>> Acesso em: 15/3/2015.

neles uma existência generificada constituída a partir das práticas discursivas a que são submetidas. Para Judith Butler,

O gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como ‘pré-discursivo’, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura. (BUTLER, 2013, p. 25)

Para exemplificar a fabricação dos corpos a partir de normas regulatórias que produzem marcas a serem reconhecidas no interior da cultura, Guacira Lopes Louro apresenta a incorporação de uma *drag-queen*. Na transformação realizada em seu corpo, essa figura que pertence ao espaço público utiliza recursos como a maquiagem, a depilação, o ocultamento do pênis e a roupa para se materializar e passar a existir. Dessa forma, a *drag* fabrica seu corpo, não para parecer com uma mulher, mas ao exagerar as características femininas, subverter a formação do sujeito feminino. (LOURO, 2013, p. 87- 88)

De acordo com Guacira, ao construir um corpo feminino de forma exagerada, a *drag-queen* evidencia a não naturalidade com que as marcas culturais se impõem aos corpos. Para ela, a possibilidade de reflexão sobre as características apresentadas por essa “figura estranha e insólita ajuda a lembrar que as formas como nos apresentamos como sujeitos de gênero e de sexualidade são, sempre, formas inventadas e sancionadas pelas circunstâncias culturais em que vivemos.” (LOURO, 2013, p. 89)

Talvez isso explique a construção de um discurso escolar em que as questões de gênero e sexualidade permanecem distanciadas de temas que poderiam levar à reflexão sobre aquilo que deve ser entendido e assumido como natural e inquestionável, ou seja, sobre aquilo que é nomeado e expõe as marcas distintivas daquela cultura. Preocupada com a formação de sujeitos com condições de serem “empreendedores de si mesmos” percebe-se claramente que “tanto quanto a escola disciplinar, agora em crise aguda, também a escola contemporânea toma o corpo e a vida das crianças como matéria farta para intervenções operacionalizadas, a partir das novas figuras do governo biopolítico neoliberal [...]”. (CESAR; DUARTE, 2009, p. 123)

Diante de tais premissas, a escola ocupa espaço privilegiado na produção das identidades através de um discurso marcado pela lógica da normalização na

preparação da criança para o mundo adulto. Nesse entendimento, observa-se, por exemplo, que a escola convive com bastante tranquilidade com a seleção de obras que compõem o acervo dos contos de fadas. Mesmo que essas narrativas apresentem personagens como uma madrasta que organiza um plano para livrar-se de sua enteada, contratando uma pessoa para matá-la, em *Branca de Neve*, ou uma mãe que arquiteta a forma de livrar-se de seus dois filhos, abandonando-os na floresta, como em *João e Maria*. Nesse sentido, e de acordo com Suyan Maria Castro Ferreira,

[...] pode-se também destacar a história como alimento da imaginação humana: na vida real, os fatos se sucedem rotineiramente; na história, ao contrário, tudo é possível. Inexistem barreiras entre fantasia e realidade. Dessa forma, as obras literárias entendidas como artefatos culturais legitimadores de identidades sociais e de gênero, estabelecem relações de poder entre leitores/as e escritores/as de tais textos, constituindo um circuito produtor e reprodutor de práticas sociais masculinas e femininas consideradas ideais. (FERREIRA, 2009)<sup>100</sup>

Assim sendo, numa análise mesmo que superficial, percebe-se que a violência e o abandono são temas considerados como apropriados para serem tratados com crianças leitoras ou ouvintes de histórias. Da mesma forma, é possível inferir que algumas atitudes adotadas ou sofridas pelas personagens femininas dos contos de fadas poderiam estar povoando de preconceitos de gênero o que diz respeito à relação com o masculino, às regras pré-estabelecidas ou ao comportamento tido como adequado para as mulheres. Entendendo a ideia de representação “não como um reflexo ou espelho da realidade, mas como sua constituidora” (LOURO, 2001, p. 98), é importante que existam personagens femininas que não se apresentam submetidas ao estereótipo das protagonistas dos contos de fadas, mesmo quando são caracterizadas como princesas, por exemplo. É o caso da princesa pantaneira, (XAVIER FILHA, 2012) que é construída em oficinas de trabalho com crianças do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Campo Grande, MS, a partir de discussões que problematizaram as representações do feminino e do masculino, tentando pensar em “outras formas de ser príncipe e de ser princesa”<sup>101</sup>

<sup>100</sup> Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602009000300007> > Acesso em: 15/3/2015)

<sup>101</sup> Disponível em [http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anaais/20/1384366136\\_ARQUIVO\\_Constantina\\_XavierFilha.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anaais/20/1384366136_ARQUIVO_Constantina_XavierFilha.pdf). Acesso em 26/2/2015.

Em *A Psicanálise dos Contos de Fadas* (BETTELHEIM, 2002), obra que discute a seleção desse gênero literário para as crianças, pode ser encontrada uma das fundamentações teóricas para que temas como a violência e o abandono sejam trabalhados na escola. Para seu autor,

Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez relacionar-se com todos os aspectos de sua personalidade e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro. (BETTELHEIM, 2002, p. 5)

Nesse entendimento, livros para a infância que apresentassem personagens com perfil alternativo à normalização de gênero e sexualidade seriam bem-vindos no ambiente escolar, porque permitiriam que as crianças pertencentes a famílias configuradas homoafetivamente, por exemplo, pudessem se sentir representadas nas histórias que leem ou ouvem. Entretanto, e de acordo com o resultado da investigação realizada com professoras do Ensino Fundamental na segunda parte desta tese, quando a personagem Pedro passou a apresentar comportamentos e desejos transgressores às regras de normalização, no final alternativo para a obra *Faca sem Ponta, Galinha sem Pé* (ROCHA, 2000) deixou de ser apropriada para fazer parte do acervo escolar.

Por certo, ao deixar de apresentar um final normalizado, que devolvesse para a personagem sua condição de gênero de origem, o texto adquiriu ilegibilidade dentro do conjunto de normas que orientam a seleção de livros a serem lidos pelas crianças. Para Anselmo Peres Alós,

[...] a literatura pode ser vista como um artefato cultural de caráter pedagógico (no sentido em que interpela os sujeitos ideologicamente, mobilizando o 'aprendizado' de posicionamentos políticos), é legítimo e procedente afirmar que as representações subversivas da sexualidade na literatura não funcionam apenas como a negação de um contexto social heteronormativo. Mais do que simplesmente negar esse contexto, elas assumem o caráter de intervenção, já que narrativizam o mundo, as vivências e as maneiras pelas quais os indivíduos se organizam coletivamente, 'construindo novos sentidos' para condutas humanas socialmente relegadas ao plano da abjeção. (ALÓS, 2010, p. 25)

Sendo assim, não é por acaso que exista um aparato regulatório preocupado com as obras disponibilizadas para as crianças na escola, visando evitar o contato com temas que de alguma forma contestem o modelo vigente que configura os gêneros dentro de uma estrutura binária e fixa a sexualidade num modelo heteronormativo. Para Guacira Lopes Louro, existem conhecimentos que foram recusados historicamente, negando-lhes o acesso e criando uma resistência que precisa ser pensada não em termos de uma dimensão individual e psicológica, mas sim numa perspectiva cultural que pretenda questionar “A quem ou a que nossa cultura se recusa conhecer?” e também “O que essa recusa ou esses limites podem nos dizer?” (LOURO, 2012, p. 367)

Numa tentativa de responder a essas questões, retomo alguns conceitos discutidos anteriormente nesta tese, estabelecendo uma aproximação com aquilo que vem sendo considerado como abjeto na formação do gênero e da sexualidade. Isso se faz necessário pois, diante de práticas discursivas e não discursivas que impõem normas para que um corpo seja aceito como legítimo para o convívio social, despontam seres que insistem em desconsiderar tais normas, posicionando-se contrariamente e ficando à margem dos modelos binários e heteronormativos para a definição dos corpos.

Em um processo que conta com a intervenção de diversas instituições que promovem o governo da população, a escola passou a representar não só uma instância de poder disciplinar em relação às crianças, mas também passou a intervir de forma contínua na formação de corpos em sintonia com a lógica de inclusão das políticas neoliberais e seu caráter identitário. Segundo Maria Rita de Assis Cesar,

A aliança entre Estado, pedagogia e medicina colocou todos os aspectos da vida das crianças em evidência no interior da escola, e suas mínimas manifestações foram cuidadosamente escrutinadas: além das aulas, as brincadeiras de pátio, a merenda, as vacinas, os exercícios físicos, a higiene corporal, tudo foi tomado como campo de intervenção e de produção de verdades sobre a infância [...] (CESAR, 2009, p. 125)

De maneira efetiva, criam-se estratégias para que a prática educativa esteja alinhada ao propósito de inscrever nos corpos das crianças as marcas de normas regulatórias de gênero e sexualidade, mantendo-as distanciadas de contramodelos à ordem sexo-gênero-sexualidade.

A sociedade tenta materializar nos corpos as verdades para os gêneros através das reiterações das instituições sociais. A necessidade permanente do sistema em afirmar e reafirmar a dicotomia *inrelativizável* dos gêneros, indica que o sucesso e a concretização desses ideais não ocorrem como se deseja, demonstrando que este sistema não é um todo coerente. As possibilidades de rematerialização, abertas pelas reiterações, podem potencialmente gerar instabilidades, fazendo com que o poder da lei regulatória volte-se contra ela mesma (BENTO, 2006, p. 92)

Dentre as estratégias regulatórias, consolida-se o papel da literatura para a infância como instrumento de reiteração das normas vigentes, ocultando a existência de uma multiplicidade de possibilidades para a vivência dos gêneros.

Em uma entrevista publicada pela Revista Estudos Feministas, em 2010, Judith Butler apresenta sua posição sobre achar possível conceber uma ideia universal de ser humano, dizendo não saber “se existe algo universalmente verdadeiro sobre todos os humanos”. Em seguida, discorre sobre aquilo que é relevante para este trabalho investigativo, ou seja, sua preocupação com os seres abjetos que, ao se encontrarem no exterior da circunscrição do sujeito normalizado, perdem a condição de humanização. Ela diz:

Eu me preocupo com as normas que governam a questão de quem será considerado humano e quem não, mas não acho que exista um humano fora das normas. Penso que algo acontece quando as normas se rompem, ou quando se resiste às normas, ou quando as normas produzem um campo de assim chamados seres humanos fora das normas. E isso é interessante para mim porque há um modo pelo qual a categoria do humano ao mesmo tempo permite o reconhecimento de certos humanos e produz uma impossibilidade para outros. E a esses outros nós chamamos de humanos? De que os chamamos? É uma questão em aberto. (BUTLER, 2010, p. 7)

Ao apresentar novas questões no decorrer da tentativa de responder àquelas perguntas que queriam saber: “A quem ou a que nossa cultura se recusa conhecer?” e também “O que essa recusa ou esses limites podem nos dizer?”, pretendo problematizar a seleção de livros para a infância enquanto instrumentos para o conhecimento do mundo, assim como para o autoconhecimento do leitor. A importância dessa problematização aponta para a existência de uma prática discursiva presente na escola que pretende manter a criança alheia ao conhecimento de que as normas que regulam a formação das identidades de gênero e sexual são construídas socialmente e não recebidas biologicamente. De acordo com Guacira Lopes Louro, é importante observar que

Por certo os próprios sujeitos estão empenhados na produção do gênero e da sexualidade em seus corpos. O processo, contudo, não é feito ao acaso ou ao sabor de sua vontade. Embora participantes ativos dessa construção, os sujeitos não a exercitam livres de constrangimentos. (LOURO, 2013, p. 17)

Ao admitir apenas personagens que reiteram as normas regulatórias que fixam as identidades a padrões binários e heteronormativos, a escola dificulta que as crianças entendam a diversidade sexual e de gênero e vislumbrem a possibilidade de viabilidade social para quem apresenta comportamentos e desejos que não são compatíveis com a matriz normativa. Se os corpos abjetos constituem-se em objeto de rejeição para aqueles que se constituíram dentro da norma, é necessário que se façam presentes para além das aulas de biologia para poderem ser conhecidos nas suas diferenças sem que isso se configure em desigualdade, permitindo um questionamento sobre as condições que permitem ou impedem que o indivíduo seja reconhecido em seu agrupamento social.

De forma análoga, é possível pressupor que o discurso presente nos livros para a infância articula saber e poder de forma descontínua, construindo personagens que reiteram o estereótipo do sujeito normalizado e ocultam o ser abjeto. Entretanto, segundo Michel Foucault,

O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas, também, afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras. (FOUCAULT, 1977, p. 96)

Sendo assim, ao perguntarmos sobre o discurso do livro *Faca sem ponta, galinha sem pé* (ROCHA, 2000), amplamente utilizado nas escolas, e também sobre o discurso interditado do final alternativo *Homem com Homem, Mulher com Mulher*, podemos fazê-lo como Michel Foucault, em relação aos discursos sobre o sexo. Interrogar não sobre teorias, divisões, ou ideologias que representam, mas sim interrogá-los de acordo com dois níveis,

o de sua produtividade tática (que efeitos recíprocos de poder e saber proporcionam) e o de sua integração estratégica (que conjuntura e que correlação de forças torna necessária sua utilização em tal ou qual episódio dos diversos confrontos produzidos). (FOUCAULT, 1977, p. 97)

No primeiro nível, dos efeitos de poder e de saber, o livro *Faca sem ponta, galinha sem pé* (ROCHA, 2000), ventila a possibilidade de mudança de gênero, mas promove um retorno à condição de origem em seu final, representando um sujeito normalizado. Já o final alternativo *Homem com Homem, Mulher com Mulher*, apresenta uma personagem que vivencia o rompimento com as regras que fixam o alinhamento sexo-gênero-desejo, representando um ser abjeto.

No segundo nível, da integração estratégica, o livro *Faca sem ponta, galinha sem pé* (ROCHA, 2000) é reconhecido como adequado pelas práticas discursivas e não discursivas da escola e o final alternativo *Homem com Homem, Mulher com Mulher* não foi considerado adequado pelas professoras ouvidas no desenvolvimento deste trabalho investigativo.

Considerando, de acordo com Michel Foucault, que “podem existir discursos diferentes e mesmo contraditórios dentro de uma mesma estratégia” e que também “podem, ao contrário, circular sem mudar de forma entre estratégias opostas.” (FOUCAULT, 1977, p. 97) seria possível pensar em um trabalho produtivo que levasse ao questionamento da formação dos corpos que se submetem e dos corpos abjetos, através da leitura do livro “*Faca sem ponta, galinha sem pé.*” (ROCHA, 2000). Além disso, também seria possível pensar que em uma seleção de livros para a infância, realizada por uma prática de governamentalidade interessada na reiteração dos corpos que pesam e na ocultação dos corpos que não se conformam, encontrem-se livros que podem vir a questionar os binarismos e a heteronormatividade.

É essa a proposta do próximo capítulo, intitulado “O acervo do PNBE/2012 e as obras que escapam aos dispositivos”.



## 2.3 O ACERVO DO PNBE/2012 E AS OBRAS QUE TENSIONAM OS DISPOSITIVOS

Quando chegar o momento  
 Esse meu sofrimento  
 Vou cobrar com juros, juro  
 Todo esse amor reprimido  
 Esse grito contido  
 Este samba no escuro  
 Você que inventou a tristeza  
 Ora, tenha a fineza  
 De desinventar  
 Você vai pagar e é dobrado  
 Cada lágrima rolada  
 Nesse meu penar  
*Apesar de você – Chico Buarque de Holanda*

O PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) foi instituído no ano de 1997, tendo como principal objetivo democratizar o acesso a obras de literatura brasileira e estrangeira, a materiais de pesquisa e de referência para professores/as e alunos/as das escolas públicas brasileiras. Trata-se de um Programa executado pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação)<sup>102</sup>, em parceria com a SEB/MEC (Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação).<sup>103</sup>

De acordo com a Portaria Ministerial n.º 584, de 28 de abril de 1997<sup>104</sup>.

**O Ministro de Estado da Educação e do Desporto, no uso de suas atribuições legais** e tendo em vista, o Relatório final da Comissão encarregada de **preparar a lista de títulos que comporão uma coleção de livros a ser distribuída às escolas públicas; a necessidade de oferecer aos professores e alunos de ensino fundamental**<sup>105</sup> **um conjunto de obras literárias** e textos sobre a formação histórica, econômica e cultural do Brasil, além de obras de referência; **a importância de apoiar técnica e materialmente os programas de capacitação para docentes que atuam no ensino fundamental**, resolve

Art. 1º - Instituir o Programa Nacional Biblioteca da Escola, com as seguintes características básicas:

<sup>102</sup> O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC). Disponível em [www.fnde.gov.br/fnde/institucional](http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional). Acesso em 14/2/2015.

<sup>103</sup> Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/literatura\\_na\\_infancia.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/literatura_na_infancia.pdf), acesso em 14/2/2015.

<sup>104</sup> Disponível em <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php>. Acesso em 15/2/2015.

<sup>105</sup> Embora esteja previsto nessa Portaria Ministerial o atendimento apenas aos/as professores/as e alunos/as do Ensino Fundamental, os editais contemplam também a Educação Infantil, o Ensino Médio e a Educação de jovens e adultos (EJA).

a) **aquisição de obras de literatura brasileira**<sup>106</sup>, textos sobre a formação histórica, econômica e cultural do Brasil, e de dicionários, atlas, enciclopédias e outros materiais de apoio e obras de referência;  
 b) produção e difusão de materiais destinados a apoiar projetos de capacitação e atualização do professor que atua no ensino fundamental;  
 c) apoio e difusão de programas destinados a incentivar o hábito de leitura;  
 d) produção e difusão de materiais audiovisuais e de caráter educacional e científico.<sup>107</sup>

Art. 2º - O acervo básico da Biblioteca da Escola será formado em três anos, a partir de 1997.

Art. 3º - **Os recursos necessários à execução do Programa serão assegurados pelo Ministério nos orçamentos do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação**<sup>108</sup>.

Art. 4º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

PAULO RENATO SOUZA

(Publicado no Diário Oficial em 29/04/97, Seção I, página 8.519) **(grifos meus)**

Coerente com uma concepção neoliberal que pretende a inclusão de todos os indivíduos, para que os mesmos se encontrem qualificados para o jogo econômico, o Programa Nacional Biblioteca da Escola é criado para controlar a seleção de títulos a serem disponibilizados às crianças em idade escolar.

Entendendo como “atribuição legal” do Ministério da Educação e do Desporto a aquisição e distribuição desses livros para a infância, desencadeia-se um processo que, ao despender recursos para efetivação da presença do discurso literário na escola, pretende que o mesmo possa ser regulado, entre outros, pelo ideário normalizador das questões de gênero e sexualidade.

Ancorando-se nas contribuições de Michel Foucault, desenvolvidas em seus cursos do *Collège de France*<sup>109</sup>, Alfredo Veiga-Neto discorre sobre a importância de compreendermos o liberalismo e o neoliberalismo como “modo de vida, como ethos, como maneira de ser e de estar no mundo”, para vermos a escola como “instituição encarregada de fabricar novas subjetividades.” (VEIGA-NETO, 2011, p. 38)

<sup>106</sup> Percebe-se que, em discordância com o que está previsto nesta Portaria Ministerial, os editais do PNBE passam a considerar na seleção de livros de literatura infantil, obras nacionais e estrangeiras, ampliando o referencial das características das personagens representadas.

<sup>107</sup> Disponível em <http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/pnbe/5334-portaria-n.%C2%BA-584-de-28-de-abril-de-1997>. Acesso em 12/02/2015.

<sup>108</sup> O FNDE é o órgão responsável pela elaboração do edital que estabelece as regras para a inscrição e avaliação das coleções de literatura, de pesquisa, de referência e outros materiais relativos ao currículo nas áreas de conhecimento da educação básica. Publicado no Diário Oficial da União e disponibilizado pela Internet, o documento determina as regras para aquisição e o prazo de apresentação das obras pelos editores.

<sup>109</sup> Michel Foucault passou a conferir cursos no *Collège de France* a partir da morte do filósofo francês Jean Hypolite, que era titular da cadeira de *História do pensamento filosófico*, vindo então a ocupar a cadeira de *História dos sistemas de pensamento*, inaugurada em 2 de dezembro de 1970. (FOUCAULT, 1997, p.7)

Com essa compreensão, pode-se inferir sobre a preocupação das ações ministeriais em oferecer apoio técnico e material para os programas de capacitação de docentes que atuam junto ao Ensino Fundamental. Para isso, utilizam os acervos disponibilizados, buscando formas de mostrar-se presente nas reflexões realizadas a partir da leitura desses textos literários. Como exemplo do que foi dito, é possível encontrar a publicação do Ministério da Educação intitulada *PNBE na escola: literatura fora da caixa*<sup>110</sup>, produzida para orientar os/as professores/as quanto ao uso dos acervos disponibilizados pelo PNBE. Constituída por três volumes que atendem a cada nível da Educação Básica, essa publicação apresenta um conjunto de textos com o objetivo de contribuir para que o/a professor/a possa proporcionar aos seus/suas alunos/as diferentes experiências com a leitura literária.

A distribuição de obras de literatura pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) já passou por diversos formatos. **Em todos eles, o objetivo do Ministério da Educação (MEC) sempre foi proporcionar aos alunos da rede pública o acesso a bens culturais que circulam socialmente**, de forma a contribuir para o desenvolvimento das potencialidades dos leitores, favorecendo, assim, a inserção desses alunos na cultura letrada. **No entanto, apenas o acesso aos livros não garante sua apropriação, sendo de fundamental importância a mediação do professor para a formação dos leitores.** Mediar a leitura significa intervir para aproximar o leitor da obra e, nesse sentido, **o trabalho do professor assume uma dimensão maior, uma vez que extrapola os limites do texto escrito, promovendo o resgate e a ampliação das experiências de vida dos alunos e do professor mediador.** (grifos meus)

Por entender o livro de literatura para a infância como artefato cultural de caráter pedagógico que promove o “aprendizado” de posicionamentos políticos, Anselmo Peres Alós afirma que “é legítimo e procedente afirmar que as representações subversivas da sexualidade na literatura não funcionam apenas como a negação de um contexto social heteronormativo.” Para ele, as representações vão além desse contexto, assumindo um caráter de intervenção pois, ao nomear o mundo e as formas de vida dos indivíduos, podem construir “novos sentidos” para as condutas humanas, inclusive para aquelas que estejam relegadas à condição de anormal, ocupando espaço no plano da abjeção. (ALÓS, 2010, p. 25)

<sup>110</sup> Embora tenha sido criada posteriormente ao PNBE/2012, essa publicação do Ministério da Educação intitulada *PNBE na escola: literatura fora da caixa* faz parte de um conjunto materiais criados, a partir de 1998, para orientar o uso do acervo do PNBE, sendo portanto relevante para a construção da análise realizada nesta tese. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comcontent&view=article&id=20407&Itemid=1134>. Acesso em 15/2/2015.

Nesse sentido, a ação do/a professor/a precisa ser controlada para que se garanta a reiteração do aparato regulatório que visa a formação do sujeito em bases binárias e heteronormativas, na construção do gênero e da sexualidade. Segundo Maura Corcini Lopes, as operações de normalização consistem em reconduzir os desviantes das normas, assim como em naturalizar a presença de todos nas diferentes instâncias sociais, políticas, de consumo e culturais. Para que isso aconteça, o Estado cria “estratégias políticas que visam a normalização das irregularidades presentes na população.” (LOPES, 2011, p. 289)

Assim, ao fazer uso do acervo selecionado e distribuído pelo PNBE, o/a professor/a estará reiterando o que as práticas de governo do Estado preconizam para a formação do sujeito, pois as obras que de alguma forma constriam as normas, serão entendidas como inadequadas para serem lidas pelas crianças ainda durante o processo de seleção. Isso se explicita na conclusão do texto de apresentação dessa publicação, criada e distribuída com o intuito de contribuir na formação e aperfeiçoamento do/a professor/a, que realiza a seguinte afirmação:

Por fim, gostaríamos de ressaltar que **a relação das obras adquiridas pelo PNBE ainda oferece um parâmetro relevante a respeito do quadro geral dos livros veiculados nas escolas públicas brasileiras.** Ao observar gêneros, autorias e categorias, o professor, ainda que sua escola não tenha alguns desses títulos em seu acervo, dispõe de um **conjunto de dados que podem funcionar como baliza para a escolha de material de leitura,** considerando que a qualidade literária é item primordial para a seleção dos acervos do PNBE. (grifos meus)

Com a intenção de promover uma ação formativa em relação ao/a professor/a, a introdução do segundo volume da publicação *PNBE na escola: Literatura fora da caixa* (GUIA 2), indicado para os anos iniciais do Ensino Fundamental, fala diretamente ao/a professor/a:

Esperamos que você, de posse deste guia, tenha uma **oportunidade concreta de crescimento como mediador(a) de leitura literária na escola** e de enriquecimento de sua formação como leitor de literatura, o que, acreditamos, **o ajudará a dar um novo significado às práticas de leitura literária com seus alunos,** em sala de aula, ou na biblioteca escolar. (grifo meu)

**Nosso propósito com esse “guia”, esse material de apoio,** é possibilitar a você um acesso dialogado ao universo literário das obras que constituem os acervos do PNBE 2014, **propondo orientações de uso desses acervos na escola, pelos professores e pelos profissionais que atuam nas bibliotecas escolares, com apresentação e discussão pedagógica**

**de gêneros, autores, temáticas, competências literárias e outras formas de conhecimento e apreciação das obras. (grifo meu)**

Criando uma relação de cumplicidade com seu/sua interlocutor/a, o texto dessa publicação acena com a possibilidade de “crescimento” e “enriquecimento” da ação educativa realizada pelo/a professor/a durante as práticas de leitura literária com seus/suas alunos/as. Sendo assim, passam a ser inquestionáveis os ditames de um “guia” que, dizendo servir de “apoio”, direcionará o/a professor/a na seleção do que deve ser lido para ou por seus/suas alunos/as. Trata-se da adoção de um modelo a ser repetido visando a garantia de que as crianças recebam o referencial necessário para inscrição no mundo adulto normalizado. Segundo Maria Rita de Assis Cesar, assim como no século XIX a família foi desqualificada diante da responsabilidade pela educação das crianças, transformando a escola na “única instância com competência para promover o governo da infância”, atualmente é a educação institucionalizada que está em crise. Para ela,

professores e escolas não são mais os lugares e sujeitos credenciados para produzir e transmitir conhecimentos verdadeiros sobre o sexo das crianças e jovens, indicando que ambos estão deixando de ser um lugar de governo da infância e da juventude. (CESAR, 2011, p. 279)

Diante disso, resta ao/a professor/a limitar-se a buscar na seleção de livros a serem lidos para ou por seus alunos, realizada pelo PNBE, a garantia de estar dentro do regime de verdade que forma sujeitos de acordo com o modelo binário e heterossexual. Sendo assim, sempre que quiser ou precisar tratar de assuntos relacionados às questões de gênero e sexualidade, precisará recorrer a manuais direcionados para a infância e a adolescência, que se impõem por meio de um discurso regulador e estão a serviço dos dispositivos pedagógicos interessados na fabricação da criança “normal”. Sobre os critérios de seleção dessas obras, Constantina Xavier Filha afirma que,

Um dos critérios para a seleção das fontes foi possuírem a característica de conter orientações relativas à sexualidade na infância e na adolescência/juventude, além de indicativos sobre esse tipo de educação, apoiando-se nas ciências biológicas, médicas, psicológicas e religiosas. (XAVIER FILHA, 2014, p. 159)

Ruth Sabat entende que o exercício da sexualidade é uma construção social resultante de regras traçadas para a organização de cada grupo social, sendo atravessada por relações de poder. Essas relações criam modelos a serem aceitos ou recusados por sua “ausência de normalidade”, desafiando as representações tidas como dominantes. (SABAT, 2001). Entretanto, contando com um potencial de resistência que, segundo Michel Foucault está presente em todas as relações de poder (FOUCAULT, 1977) é possível acreditar que personagens de livros para a infância, que se construam como normalizadores das questões de gênero e sexualidade, venham a contrariar as premissas de tal construção. Nas palavras da própria Ruth Sabat,

[...] ainda que apareçam com menor frequência, comportamentos e hábitos recusados não estão de todo excluídos; podemos encontrar representações que ultrapassam o limite dos padrões normalizadores, provocando conflitos entre os modelos estabelecidos. É a partir de tais representações e das relações de poder nelas envolvidas que devemos buscar compreender de que maneira identidades de gênero podem ser constituídas e representadas [...] (SABAT, 2001)

De acordo com essa perspectiva, analisamos uma amostra da seleção de livros do PNBE/2012<sup>111</sup>, procurando identificar obras que, de uma forma ou de outra, pudessem oferecer contramodelos ao que é insistentemente reiterado como padrão normativo para a construção de sujeitos generificados e sexualizados. Partindo-se do texto de apresentação desse programa, pode-se observar que o mesmo afirma que

O investimento contínuo na avaliação e distribuição de obras de literatura tem por objetivo fornecer aos estudantes e seus professores material de leitura variado para **promover tanto a leitura literária, como fonte de fruição e reelaboração da realidade**, quanto a leitura como instrumento de ampliação de conhecimentos, em especial o aprimoramento das práticas educativas entre os professores.

Em uma leitura aligeirada dessa afirmação, pode-se supor que todas as instâncias da vida em sociedade estariam contempladas para serem objeto de

---

<sup>111</sup> De acordo com o histórico do programa, o PNBE 2012 foi direcionado à aquisição e à distribuição de obras literárias às escolas públicas dos anos iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos (etapas de ensino fundamental e médio) e educação infantil (creches e pré-escolas). Esta versão do programa teve como novidade a aquisição das obras também em formato MecDaisy. Disponível em [www.fnnde.gov.br/fnde/sala-de-imprensa/item/406-pnbe-2012](http://www.fnnde.gov.br/fnde/sala-de-imprensa/item/406-pnbe-2012). Acesso em 15/2/2015.

reflexão e consequente “reelaboração” por parte do leitor ou do ouvinte de uma história. É essa suposição que será confirmada ou negada na análise do edital do Ministério da Educação que, por intermédio da Secretaria de Educação Básica e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, em cooperação com a Secretaria de Educação Especial, informa aos editores sobre a abertura do processo de inscrição e avaliação de obras de literatura, destinadas às escolas públicas que ofereçam anos iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos e educação infantil.

Nesse edital, o item 3 trata da caracterização das obras que poderão ser aceitas no processo de inscrição e avaliação para escolas que atendem alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, dividindo-as de acordo com a estrutura dos gêneros textuais

**3.2.3.1. Textos em verso** – poema, quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, adivinha;

**3.2.3.2. Textos em prosa** – pequenas histórias, novela, conto, crônica, teatro, clássicos da literatura infantil;

**3.2.3.3. Livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos**, dentre os quais se incluem **obras clássicas da literatura universal**, artisticamente adaptadas ao público dos anos iniciais do ensino fundamental;

Tal seleção, direcionada aos editores de livros para a infância, contempla a diversidade textual, mas deixa de considerar a abordagem de temas que possibilitem a “reelaboração da realidade”, prevista na apresentação do programa. Assim sendo, não abre caminhos para que a iniciativa editorial passe a buscar autores que se interessem em representar as personagens de suas histórias dentro de uma perspectiva *queer*, por exemplo, que possibilitaria o reconhecimento dos sujeitos transgressivos de gênero e sexualidade. Isso acontece, segundo Beatriz Preciado, porque existem relações de poder que desconsideram a “multidão de diferenças” que se constitui em “uma diversidade de potências de vida”. Para ela, “essas diferenças não são ‘representáveis’ porque são ‘monstruosas’ e colocam em questão, por esse motivo, os regimes de representação política, mas também os sistemas de produção de saberes científicos dos ‘normais’.” (PRECIADO, 2011, p. 18)

Nesse sentido, Beatriz Preciado denomina como “multidão *queer*” esses corpos que resistiram aos processos heteronormativos na produção da subjetividade

sexual que “objetiva uma apropriação da potência política dos anormais numa ótica de progresso”. Em sua definição

A multidão *queer* não tem relação com um “terceiro sexo” ou com um “além dos gêneros”. Ela se faz na apropriação das disciplinas de saber/poder sobre os sexos, na rearticulação e no desvio das tecnologias sexo-políticas específicas de produção dos corpos “normais” e “desviantes”. (PRECIADO, 2011)

Para Guacira Lopes Louro, que entende o *queer* como um conjunto de saberes e uma disposição política, existem paradoxos na aproximação entre esse pensamento *queer*, “intrinsecamente subversivo, provocador, instável e desobediente” e a educação que “historicamente, se constituiu como um campo disciplinador e normalizador, lócus privilegiado do regramento e da obediência.” (LOURO, 2012, p. 364)

Estamos acostumados a ver as personagens dos livros para a infância dentro de um espectro normalizado que não admite desvios, representando um modelo de sujeito generificado e sexualizado com as características que correspondem ao modelo inteligível na sociedade contemporânea, ou seja, o modelo binário e heteronormativo. De forma análoga, ao apontar para as características constituintes do sujeito moderno, Alfredo Veiga-Neto afirma que

Basta pensarmos acerca de quem eram os arquitetos da modernidade – brancos, machos, eurocêtricos, colonialistas, burgueses, eventualmente cristãos (ou de formação cristã) ilustrados, etc. – para que nos demos conta das marcas que eles imprimiram ao modelo de sujeito que impuseram ao mundo como natural, necessário e universal. (VEIGA-NETO, 2000, p.53)

Ao tratar da pré-inscrição da obra literária, o edital do PNBE/2012 preocupa-se em informar que

### **3.9. Não poderá ser pré-inscrita obra de literatura:**

**3.9.1.** que já tenha sido adquirida nas edições de 2008 e de 2010 do Programa Nacional Biblioteca da Escola e na edição 2008 do PNBE Especial, ainda que os direitos autorais pertençam a outro editor e/ou o projeto gráfico-editorial seja diferenciado;

**3.9.2.** em domínio público originalmente escrita em Língua Portuguesa;

**3.9.3. preponderantemente didática, informativa, doutrinária, religiosa ou de referência;**

**3.9.4.** com lacunas ou espaços que possibilitem ou induzam o leitor à realização de atividades no próprio livro, inviabilizando o seu uso coletivo



Nesse impedimento de pré-inscrição de uma obra, utilizando o termo “preponderante”, que se define como aquilo que tem mais importância, que possui maior autoridade<sup>112</sup>, o Edital do PNBE/2012 abre a possibilidade para que tais enfoques estejam de alguma forma presentes. Essa aceitação de que parte da obra se construa como doutrinária ou religiosa, ainda que sem levar em conta o caráter didático, informativo ou de referência que poderia descaracterizar o texto literário, permite a veiculação de discursos que se mostrem comprometidos com maneiras restritas e limitadas de se ver o mundo e de se construir possibilidades de atuar sobre ele.

Em relação à questão doutrinária, por exemplo, pode-se reportar ao exemplo dado por Michel Foucault em *A ordem do discurso*, sobre os botânicos e biólogos que, no século XIX, não aceitaram como sendo verdadeira a tese em que Mendel falava sobre a ocorrência do traço hereditário, destacando-o da espécie e do sexo que o transmite, e observando as gerações em que o traço hereditário aparece de acordo com regularidades estatísticas. Com uma doutrina inédita, ele destacou seu objeto biológico dos instrumentos conceituais e da fundamentação teórica existente, necessitando de alterações no plano da biologia para que suas proposições fossem aceitas. Isso porque, “Mendel dizia a verdade, mas não estava “no verdadeiro” do discurso biológico de sua época: não era segundo tais regras que se constituíam objetos e conceitos biológicos.” (FOUCAULT, 2002, p. 34-35)

A presença do item 3.9.3 no edital do PNBE/2012 pode, assim, servir como pretexto para a desqualificação de obras que estejam fora do “verdadeiro” no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade, sendo categorizadas como portadoras, por exemplo, de discurso em favor da homossexualidade. Nesse sentido, Deborah Britzman aponta para a existência de três mitos sobre a divisão entre heterossexualidade e homossexualidade. Para ela, esses mitos produzem efeitos normativos que posicionam a heterossexualidade como a sexualidade natural e dotada de estabilidade. O primeiro desses mitos considera que a transmissão de informações sobre a homossexualidade seria perigosa e teria como finalidade um “recrutamento” de pessoas. O segundo acredita que as crianças ainda não teriam condições de se identificar com gays ou com lésbicas e o terceiro que as identidades sexuais devem ser separadas e privadas, sendo que a homossexualidade deve ficar

---

<sup>112</sup> Disponível em: <http://www.dicio.com.br/preponderante/>. Acesso em 15/2/2015.

permanentemente oculta. Tais mitos estariam, dessa forma, pressupondo que, além do fato de todas as crianças provirem de famílias heteronormativas, que as mesmas não possuem conhecimento de nenhum homossexual nas suas relações de parentesco ou amizade, nem mesmo através dos meios de comunicação em massa. (BRITZMAN, 1996, p. 80-81)

Voltando à análise do edital do PNBE/2012, encontra-se no ANEXO II a descrição dos critérios de avaliação e seleção das obras.

**A literatura é um patrimônio cultural a que todos os cidadãos devem ter acesso.** Trata-se de um desdobramento do cumprimento da Constituição de 1988, que estabelece a **educação como um direito do cidadão e da Lei de Diretrizes e Bases que ressalta o dever do Estado em oferecer uma educação básica de qualidade**, nas três etapas que a constituem: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. O **Ministério da Educação, no exercício de seu papel de fomentador de políticas capazes de levar à educação de qualidade**, distribui obras de literatura a todas as escolas da rede pública de ensino. **Estes acervos precisam dar conta da ampla diversidade que caracteriza o público escolar** dos diferentes níveis e modalidades da Educação Básica: crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, jovens, adultos e idosos da EJA (ensino fundamental e médio). Por isso, **ao promover a aquisição de obras de literatura, é imprescindível que o processo de produção e seleção dessas obras considere o público escolar a que se destina** e tenha clareza da concepção de literatura e leitura que adota. **As crianças que chegam à escola - tanto as que ingressam na educação infantil quanto aquelas que ingressam no ensino fundamental - são provenientes de contextos sócio-culturais diferentes e, por isso, possuem experiências diferenciadas** de contatos com a leitura e a escrita.

O acesso à literatura como patrimônio cultural faz parte das responsabilidades do Estado em prover a população de condições de vida e de educação. Respondendo a exigências internacionais para que possa integrar o bloco de países em desenvolvimento, o Estado cria mecanismos de regulação e controle tanto da população como um todo, quanto dos indivíduos particularmente. (LOPES, 2011, p. 286). Segundo Maura Corcini Lopes, muitas formas de materialização do neoliberalismo podem ser observadas nas práticas de expansão do Estado brasileiro.

Cada vez mais temos um Estado mais onipresente e mais articulado às relações de mercado como um investidor em políticas que frisam a importância do empresariamento de si, incentivador de políticas sociais de assistência e de inclusão social e educacional. (LOPES, 2011, p. 297)

Ao propor que os acervos deem conta da diversidade do público escolar, o edital do PNBE/2012 coloca-se em sintonia com o mundo contemporâneo povoado por uma multiplicidade de sujeitos e práticas que não se enquadram numa lógica complexa de oposição e exclusão binárias, nem da assunção do sexo como prática exclusivamente heteronormativa. Isso porque vivemos um tempo em que se torna necessário abandonar qualquer “discurso que posiciona, hierarquicamente, centro e margens, dominantes e dominados, em favor de outro discurso que assume a dispersão e a circulação do poder. Um tempo em que a diferença se multiplicou.” (LOURO, 2003, p. 9).

Entretanto, ao silenciar sobre a possibilidade de que o acervo de livros para a infância contenha obras que contemplem a diversidade sexual e de gênero, o edital do PNBE/2012 evidencia um pacto com as normas regulatórias que estabelecem regras fixas e inquestionáveis para a formação do sujeito. Esse silêncio, reiterando a impossibilidade da representação de sujeitos que de alguma maneira escaparam às regras binárias e heteronormativas, contradiz as premissas de ações governamentais que se dizem comprometidas com a inclusão de todos, considerando-os como sujeitos de direitos. Contradiz também as “experiências diferenciadas” que são citadas no edital, mas que não se restringem “aos contatos com a leitura e a escrita”. A esse respeito, William Siqueira Peres afirma que

A abjeção se incumbe da desapropriação de qualquer reconhecimento ou direito que um ser humano possa ter por inexistir para a inteligibilidade lógica das compreensões normativas, ou seja, sem visibilidade não é reconhecido como sujeito, se não é sujeito não existe, logo não pode ser tomado como ser de direitos. (PERES, 2012, p. 3)

No que diz respeito aos critérios de seleção de uma determinada obra, serão considerados pelo edital: a qualidade do texto, a adequação dos temas aos interesses do público-alvo, a representatividade das obras e os aspectos gráficos.

#### **1. Qualidade do texto**

Para tanto, serão avaliadas as qualidades textuais básicas e o trabalho estético com a linguagem. **Os textos deverão ser eticamente adequados, não se admitindo preconceitos, moralismos, estereótipos.**

#### **Adequação temática**

**As obras deverão estar adequadas às faixas etárias e aos interesses das crianças** da educação infantil, do ensino fundamental e de jovens, adultos e idosos da EJA. Entre suas características, serão observados a capacidade de motivar a leitura, o potencial para incitar novas leituras, a **adequação às expectativas do público-alvo, as possibilidades de ampliação das referências do universo dos diferentes públicos e a**

exploração artística dos temas. Não serão selecionadas obras que apresentem didatismos, moralismos, preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer ordem. **Na composição dos acervos serão considerados, além da diversidade temática, os diferentes contextos socioeconômicos, culturais, ambientais e históricos que constituem a sociedade brasileira.**

Nessa altura da análise do edital do PNBE/2012, cabe salientar que as especificações técnicas ocupam a maior parte do texto, sendo que as questões que garantem a qualidade estética do discurso literário estão praticamente todas dispostas em anexo. Essa distribuição do que se espera garantir na aquisição das obras literárias para o público infantil, evidencia uma maior preocupação com as especificações técnicas das obras do que com as especificações que garantiriam a qualidade literária das mesmas. Assim sendo, o detalhamento sobre o uso de tinta, condições do CD, formato digital Mecdaisy, ou composição dos exemplares, assim como, as condições de participação do editor ou a forma de sua habilitação ou de seu cadastramento, a entrega da documentação ou entrega das obras, o controle da qualidade, entre outros itens, ocupam maior espaço no texto principal desse edital. Pode-se inferir também, que as especificações sobre a avaliação e seleção da qualidade literária das obras, ao ocupar o segundo anexo, teriam menor relevância em relação ao primeiro anexo, que é ocupado por critérios de exclusão na triagem, envolvendo aspectos técnicos das obras em questão.

Quanto aos critérios de seleção para a garantia da qualidade do texto literário, aponta-se para a não admissão de preconceitos, moralidades e estereótipos, cabendo então ressaltar que as normas regulatórias para a formação do sujeito generificado e sexualizado se constroem exatamente com base em preconceitos, moralidades e estereótipos. Assim sendo, tal exigência contém uma contradição que expõe a ininteligibilidade de todo o sujeito que se forma à margem das normas regulatórias. Segundo Anselmo Peres Alós, para tornar inteligíveis os gêneros ininteligíveis seria necessário um processo de re-humanização, ou seja, uma redefinição do humano. Em suas palavras

É necessário um esforço para que os nossos alunos gays, lésbicas, travestis e bissexuais sejam vistos como sujeitos legítimos dos processos de aprendizagem, sujeitos tão dignos da atenção do professor quanto qualquer outro menino ou menina. Para tanto, nada mais efetivo do que expor todos/as os/as alunos/as sob nossa tutela às pedagogias culturais nas quais aqueles sujeitos que estão fora dos domínios da heterossexualidade sejam apresentados como seres humanos plenos, e

não como aberrações, ou como sujeitos de segunda categoria. (ALÓS, 2011, p. 26)

Essa mesma exposição e visibilidade poderia valer em relação às personagens de livros para a infância que, estando fora dos limites da heterossexualidade e da lógica binária na conformação dos gêneros, deixam de estar presentes nas histórias contadas ou lidas para as crianças. Isso porque, de acordo com Anselmo Peres Alós, “a enunciação de um artefato cultural é também o lugar no qual um sujeito se projeta textualmente como significante, como princípio articulador de valores.” (ALÓS, 2010, p. 22)

Quanto a serem adequadas à faixa etária, interesses, expectativas e possibilidade de ampliação das referências da criança, cabe reafirmar que esses critérios se submetem a dispositivos pedagógicos associados a dispositivos da sexualidade, que exercem ação coercitiva sobre a formação dos sujeitos. Assim sendo, a seleção de livros corresponderá àquilo que as práticas discursivas e não-discursivas entenderem como produtivo para ser apresentado à infância. De acordo com Anselmo Peres Alós,

De uma maneira geral, os discursos religiosos, as morais hegemônicas das classes dominantes, e mesmo algumas teorias pedagógicas, sociológicas e biológicas exercem suas funções de “pedagogias culturais”, definindo o que deve ser considerado como um comportamento masculino “saudável” ou um comportamento feminino “saudável”. (ALÓS, 2011, p. 5)

A observação da necessidade de se apresentar para as crianças diferentes temáticas, precisaria ser acompanhada de alguma forma de especificação que garantisse a inclusão de temas necessários à reflexão sobre a realidade na qual a criança está inserida. Entre tais temas, a diversidade sexual e de gênero tem sido tratada dentro dos referenciais para a educação em direitos humanos, na versão do PNBE Temático<sup>113</sup>, que seleciona obras de referência elaboradas de acordo com o reconhecimento e a valorização da diversidade humana.

Pretendendo a promoção de uma cultura de convivência com a diversidade sexual e de gênero, entre outros, a seleção realizada pelo PNBE Temático reafirma a condição da criança enquanto sujeito de direitos, reconhecendo a necessidade de fomentar propostas pedagógicas que promovam a reflexão e a valorização das

<sup>113</sup> Disponível em <http://www.fnnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-consultas>. Acesso em 16/2/2015.

diferenças. Contudo, por se tratar de uma seleção de obras de referência para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio, na forma de narrativas de experiências, almanaques, dicionários, atlas e enciclopédias temáticas, entre outros, não oferece objeto de reflexão e valorização das diferenças para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

A possibilidade da inserção de um tema como a diversidade sexual e de gênero no acervo selecionado pelo PNBE para os anos iniciais do ensino fundamental não se viabilizará se não representar uma vontade política que se expresse nos editais de convocação para os editores. Isso porque, tal iniciativa possibilita o questionamento da naturalização das normas regulatórias e contraria o “conjunto de dispositivos de *governo* e de disciplinarização dos corpos de crianças e jovens, visando à produção de uma sujeição específica, de modo que o ‘sexo bem educado’ foi parte fundamental do processo de escolarização.” (CESAR, 2011, p. 274)

Isso justificaria que o edital de seleção do PNBE/2012 apenas sinalize para a questão da diversidade temática, sem explicitar de maneira clara e contundente a forma como o texto literário, que apresente esse ou um dos demais temas tidos como polêmicos, será tratado pelos/as avaliadores/as durante o processo de constituição do acervo.

Além disso, ao criar um PNBE Temático para a aquisição de obras de referência, a ação de governamentalidade reitera o entendimento de que “certos assuntos” devem ser tratados como aulas, de acordo com o currículo para cada faixa etária, de acordo com cada área do conhecimento. Segundo Maria Rita de Assis César, “com as aulas de educação sexual, a presença da educação do sexo, em diversas formas e modelos pedagógicos, correspondeu ao governo de corpos de crianças e jovens, ora em nome da moral higiênica e eugenista, ora pela ideia do ‘sexo feliz’.” (CÉSAR, 2011, p. 274)

Ainda segundo essa autora, já faz aproximadamente um século desde que se tentou organizar os primeiros programas de educação sexual nas escolas brasileiras, salientando que o “sexo bem educado” deixou de se configurar com premissas positivistas e eugenistas, como nas primeiras décadas do século XX. Para ela, na contemporaneidade,

O novo "sexo bem educado" passou agora a ocupar territórios vizinhos, como a ideia de "sexo responsável", "sexo saudável" e "sexo seguro". Assim, podemos dizer que uma "epistemologia" da saúde, da responsabilidade e do binômio risco/segurança vem produzindo uma educação sexual definida por uma ideia específica sobre o "bem viver". (CESAR, 2009, p. )

De acordo com o que foi dito até então, é possível entender que o edital do PNBE/2012 serve a um conjunto de práticas discursivas e não discursivas que pretendem, ao deixar a criança distante de personagens que tenham sido criados de acordo com uma perspectiva que admite a multiplicidade de gênero e sexualidade, reitera as normas regulatórias de um modelo binário e heteronormativo. Segundo Ruth Sabat,

[...] o que percebemos é que há uma pedagogia, um determinado tipo de currículo que opera através de uma lista de procedimentos e técnicas voltados para produzir e reproduzir tipos específicos de comportamentos, valores, hábitos, atitudes pessoais diretamente conectados com o tipo de sociedade na qual estão inseridos. É, sem dúvida, uma forma de regulação social que tem funcionado no sentido de manter tipos de espaços de segregação de gênero e de sexualidade. (SABAT, 2001)<sup>114</sup>

Publicado em 2014, pelo Ministério da Educação, o *PNBE na escola: literatura fora da caixa* foi criado para propor orientações sobre o uso dos acervos na escola, apresentando como parâmetro "da magnitude" do programa, um quadro com o levantamento do volume dos recursos investidos durante o período de 2006 até 2013:



<sup>114</sup> Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2001000100002> > Acesso em : 15/3/2015.

(pág. 10)<sup>115</sup>

Em um segundo quadro, apresenta também dados sobre o número de escolas e alunos atendidos no mesmo período, reiterando o valor total investido no programa:

**PNBE – 2006 a 2013**

<b>DESTINATÁRIOS ATENDIDOS</b>	
<b>ALUNOS</b>	<b>21.120.092</b>
<b>ESCOLAS</b>	<b>123.775</b>
<b>OBRAS DISTRIBUÍDAS</b>	
<b>LIVROS</b>	<b>7.426.531</b>
<b>TOTAL INVESTIDO</b>	
<b>2006 a 2013</b>	<b>R\$ 473.638.642,13</b>

(pág. 11)<sup>116</sup>

A publicação de tais dados evidencia o valor dado para a soma de recursos dispensados na efetivação do programa, demonstrando o cumprimento da tarefa de arcar com recursos econômicos para promover o acesso dos alunos das escolas públicas, que oferecem educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos, a livros de literatura. Embora o segundo quadro apresente o número de escolas e alunos atendidos, dando a ideia do alcance do programa, é o primeiro quadro que, segundo o texto, dá a ideia da “magnitude do programa”, ou seja, fornece dados econômicos sobre o grau de importância da ação de governo empreendida. Além disso, pode-se observar ainda que não existem dados que mensurem a qualidade com que esse material vem sendo utilizado pelas escolas públicas brasileiras.

De acordo com Maura Corcini Lopes, pode-se afirmar que a partir do século XX, o Estado promove uma articulação produtiva com o mercado, passando a prover as condições de saúde e educação, de acordo com as políticas de consumo. Nesse contexto, está sob a tutela do Estado a promoção de condições mínimas de vida, sendo que a escola aparece como um dos benefícios em que todos devem estar incluídos, pois

<sup>115</sup> Disponível em :[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=20407&Itemid=1134](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20407&Itemid=1134) Acesso em 10/3/2015)

<sup>116</sup> Disponível em :[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=20407&Itemid=1134](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20407&Itemid=1134) Acesso em 10/3/2015)



Garantir para cada indivíduo uma condição econômica, escolar e de saúde pressupõe estar fazendo investimentos para que a situação presente de pobreza, de falta de educação básica e de ampla miserabilidade humana talvez se modifique em curto e médio prazo. (LOPES, 2009, p.167)

Avançando na análise da publicação *PNBE na escola: literatura fora da caixa*, pelo Ministério da Educação, chega-se ao texto que discorre sobre os critérios pelos quais os livros foram escolhidos para compor os acervos das escolas públicas. Nesse texto afirma-se que, além da constituição do acervo contemplando diferentes categorias e diferentes gêneros, a seleção foi realizada pelo critério da “qualidade textual que se revela nos aspectos éticos, estéticos e literários”, além da qualidade temática e qualidade gráfica.

[...] **qualidade temática**, que se manifesta na diversidade e adequação dos temas, e no atendimento aos interesses das crianças, aos diferentes contextos sociais e culturais em que vivem e ao nível dos conhecimentos prévios que possuem; **qualidade gráfica**, que se traduz na excelência de um projeto gráfico capaz de motivar e enriquecer a interação do leitor com o livro: qualidade estética das ilustrações, articulação entre texto e ilustrações, e uso de recursos gráficos adequados à criança na etapa inicial de inserção no mundo da escrita.

A simples menção dos critérios de “qualidade temática” a serem observados na seleção de livros realizada pelo PNBE, feita por uma publicação que se diz comprometida em oferecer ao/a professor/a uma oportunidade de crescimento como “mediador(a) de leitura literária na escola e de enriquecimento de sua formação como leitor de literatura, o que, acreditamos, o ajudará a dar um novo significado às práticas de leitura literária com seus alunos”, não esclarece sobre quais temáticas serão vistas como importantes para a formação da criança. Da mesma forma, o que se traduz como “qualidade gráfica” não menciona a possibilidade de que um projeto gráfico seja portador de preconceitos, estereótipos e moralismos que construam verdades sobre as questões de gênero e sexualidade.

O acesso a livros de literatura para a infância que, de alguma maneira, estabeleçam um contato com contramodelos à normalização do gênero binário e à heterossexualidade compulsória, permitem desnaturalizar sua formação. Entretanto, tal acesso só será viabilizado em uma seleção de livros quando houver por parte dos órgãos responsáveis pela composição dos acervos, a vontade política de “tocar na ferida” e não apenas “fazer de conta” que tal questão estará sendo contemplada.

Para isso, também as publicações voltadas para a formação do/a professor/a precisariam veicular as premissas para o entendimento de que

Gênero e sexualidade não são definições seguras e estáveis, mas históricas e cambiantes. Deve-se reconhecer que a maioria das sociedades possui algum tipo de distinção masculino/ feminino e que essa distinção geralmente é relacionada ao corpo. Contudo, isso não quer dizer que os corpos são “lidos” ou compreendidos do mesmo modo em qualquer tempo ou lugar, nem que seja atribuído valor ou importância semelhante às características corporais em distintas culturas. (LOURO, 2003, p. 3)

A conclusão da publicação do Ministério da Educação, *PNBE na escola: literatura fora da caixa*, apresenta o seguinte texto:

Depois de um longo caminho percorrido pelo livro, desde sua inscrição no PNBE, pela sua editora, até a sua seleção para compor o acervo do Programa e posterior aquisição pelo FNDE para distribuição, ele, finalmente, chega à escola. **Se há dados seguros dessa distribuição, como você pôde observar no início desta introdução, o mesmo não podemos dizer da sua recepção, circulação e uso nas escolas públicas do País. Com menos segurança ainda podemos elencar ações que viabilizam a formação de professores e de profissionais que atuam nas bibliotecas escolares para o reconhecimento do potencial da literatura disponibilizada e suas possibilidades formativas e educativas no cotidiano escolar, em especial, na sala de aula e na biblioteca. Mas por acreditar na qualidade literária destes acervos, nosso papel inclui um desejo de divulgação dos acervos do PNBE, e por isso chega até você este material de apoio**, para que os profissionais responsáveis pelo processo de mediação de leitura na escola dele se apropriem e depois façam circular os conhecimentos. (grifos meus)

Diante dessa conclusão que afirma desconhecimento a respeito da recepção, circulação e uso dos livros selecionados nas escolas, assim como ignora o reconhecimento do potencial do material disponibilizado por parte dos/as professores/as e demais profissionais que atuam nas bibliotecas escolares, mas acredita na qualidade literária dos acervos selecionados, cabe perguntar: É possível creditar a um acervo literário que não se sabe como está sendo usado, por melhor que se acredite que ele seja, o acesso e reflexão sobre questões de gênero e sexualidade? Sem contar com a mediação do/a professor/a, as obras que abordam tais temáticas poderiam cumprir seu papel na formação de gênero e sexualidade das crianças? E finalmente, existem livros que abordam a temática de gênero e sexualidade no acervo selecionado pelo PNBE/2012? E, se existem, os mesmos são

construídos como reiteração do modelo binário e heteronormativo para a construção do gênero e da sexualidade ou escapam às normas regulatórias?

Para tentar responder a essas perguntas começo apresentando, como exemplo, as temáticas dos livros de poemas selecionados pelo PNBE/2014<sup>117</sup>, de acordo com suas temáticas.

*Alfabeto escalafobético*, Claudio Fragata, **Brincadeiras com letras e palavras.**

*A menina e o céu*, Leo Cunha, **Poemas sobre o céu: sol, estrelas, chuva, cometa etc.**

*Antologia ilustrada da poesia brasileira: para crianças de qualquer idade*, Adriana Calcanhotto (organização e ilustrações), **Temas variados: relação do ser humano com a natureza, a saudade da infância perdida, a pureza, o trabalho, o desejo ou a sua falta etc.**

*Bichos do lixo*, Ferreira Gullar, **Animais feitos com recortes coloridos de restos de papéis.**

*Chá de sumiço e outros poemas assombrados*, André Ricardo Aguiar, **Minicontos e a crônica dos personagens de terror com suas aflições e dilemas cotidianos. Medos infantis.**

*Chapeuzinho Amarelo* Chico Buarque, **Medo do desconhecido, descoberta da alegria de viver, poder da palavra.**

*Cobras e lagartos*, Wania Amarante, **Poemas sobre animais leves e pequenos, grandes e pesados, misteriosos etc.**

*Jardim de menino poeta*, Maria Valéria Rezende, **Haicais inspirados na observação da natureza e em momentos do cotidiano.**

*Jardim de versos*, Robert Louis Stevenson (seleção e tradução de Lígia Cademartori), **O cotidiano, as brincadeiras e fantasias do universo infantil.**

*Lili inventa o mundo*, Mario Quintana, **A reinvenção do mundo pelo olhar infantil: a rotina, as coisas simples, os pequenos acontecimentos, a natureza, as pessoas, os animais.**

*Limeriques do bípede apaixonado*, Tatiana Belinky, **Aventuras de um menino apaixonado que se disfarça de bichos para atrair a atenção de sua amada.** *ci*ais do Ensino Fundamental

*Mula sem cabeça e outras histórias*, Sylvia Orthof, **Três narrativas em versos sobre folclore, identidade, aniversários, receitas.**

*O livro dos pássaros mágicos*, Heloisa Prieto, **histórias que envolvem aves – reais ou fantásticas – presentes em diferentes culturas.**

*Os sinos*, Manuel Bandeira, **Anúnciação/chamamento de momentos de alegria, sofrimento e morte.**

*Ou isto ou aquilo*, Cecília Meireles, **O cotidiano marcado pela dúvida e pela dificuldade de decisão: as escolhas.**

*Palavras são pássaros*, Angela Leite de Souza, **Haicais que apresentam obras de artistas renomados, tanto brasileiros quanto estrangeiros, abordando várias manifestações da arte (pintura, cinema, música, teatro, dança etc.).**

<sup>117</sup> Embora a análise realizada nesta tese esteja relacionada ao PNBE/2012, considero importante apresentar o levantamento de temas realizado pela publicação do Ministério da Educação, *PNBE na escola: literatura fora da caixa*, em relação ao acervo de livros de poesia selecionados pelo PNBE/2014, para dimensionar a presença, ou não da temática da diversidade sexual e de gênero. Inclusive porque esse levantamento não foi realizado em relação ao acervo selecionado pelo PNBE/2012.

*Receitas da vó para salvar a vida*, Neide Barros, **O carinho das avós para seus netos.**

*Rindo escondido*, João Proteti, **Bichos vivendo situações divertidas.**

*Três fábulas de Esopo*, Paulo Garfunkel, **Três histórias com reflexões sobre a natureza humana.**

*Trinca-trova*, Ciça, **Temas populares próximos do universo infantil: hora do almoço, avós, brincadeiras com as palavras, bichos de estimação, hora de dormir etc.**

*111 poemas para crianças*, Sérgio Capparelli, **Diversos assuntos do mundo infantil: coisas, animais, casa, cidade, identidade, nonsense, jogos e adivinhas, música de ouvido, poemas visuais, a natureza, os dias e as noites.** (grifos meus)

Realizado pela publicação do Ministério da Educação, *PNBE na escola: literatura fora da caixa*<sup>118</sup>, esse levantamento dos temas tratados nos livros de poesia selecionados demonstra a inexistência da temática da diversidade sexual e de gênero. Isso reforça o argumento de que seria necessário incluir no edital de seleção um chamamento para essa abordagem.

Finalmente, em relação ao acervo do edital do PNBE/2012, que seleciona livros de literatura para os anos iniciais do ensino fundamental, e entendendo que o mesmo não se posiciona de forma efetiva em relação à inscrição de obras que tratem da diversidade sexual e de gênero, aquelas que por ventura apresentem tal temática serão consideradas “obras que escapam aos dispositivos pedagógicos e da sexualidade”. Obras que escapam de uma rede de poderes e saberes que se manifesta por meio de

[...] mecanismos positivos, produtores de saber, indutores de prazer e geradores de poder. É necessário segui-los nas suas condições de surgimento e de funcionamento e procurar de que maneira se formam, em relação a eles, os fatos de interdição ou de ocultação que lhes são vinculados. Em suma, trata-se de definir as estratégias de poder imanentes a essa vontade de saber. (FOUCAULT, 1977, p. 71)

Isso porque, na instituição escolar, os saberes sobre as questões de gênero e sexualidade respondem a uma engrenagem em que se engendram dispositivos pedagógicos, que orientam o que deve ou não ser utilizado no processo de formação da criança, com dispositivos da sexualidade, que delimitam padrões compulsórios para a formação do sujeito generificado e sexualizado. Segundo

<sup>118</sup> Nessa publicação são apresentados os dados de inscrição do PNBE/2014 para os anos iniciais do ensino fundamental, de acordo com os gêneros literários, conferindo apenas 16% do total de inscritos para os livros de poesia. Isso poderia ser um dado que dificultasse a presença de livros com a temática da diversidade sexual e de gênero se a mesma fosse incluída nas especificações do edital, mas serviria de incentivo para a escrita de obras com essa abordagem.

Michel Foucault, na busca por estabelecer uma verdade sobre o sexo é preciso levar a sério todos os dispositivos que se inscrevem

[...]na superfície das coisas e dos corpos, que o excitam, manifestam-no, fazem-no falar, implantam-no no real e lhe ordenam a dizer a verdade: todo um cintilar visível do sexual refletido na multiplicidade dos discursos, na obstinação dos poderes e na conjugação do saber com o prazer. (FOUCAULT, 1977, p. 71)

Ao falar da instrumentalidade da sexualidade, no que diz respeito à articulação das estratégias envolvidas nas relações de poder, Michel Foucault identifica, a partir do século XVIII, quatro conjuntos de estratégias que constroem dispositivos de saber e poder em relação ao sexo. Esses dispositivos se inscreveram em diversos momentos históricos, atingindo eficácia na ordem do poder. O primeiro trata da *Histerização do corpo da mulher*, que foi analisado, qualificado e desqualificado enquanto corpo saturado de sexualidade, sendo relacionado como patologia a ser tratada pela prática médica. A partir de então, o corpo da mulher passou a ser entendido em estreita relação com o corpo social, ligado à procriação, com o espaço familiar e com a vida das crianças. O segundo, da *Pedagogia do sexo da criança*, manifestada no Ocidente principalmente na guerra contra o onanismo. Esse dispositivo encarregou a família, os educadores e os médicos dos cuidados sobre uma prática sexual indevida que, na criança é ao mesmo tempo “natural” e “contra a natureza”, representando perigos físicos, morais, individuais e coletivos.” O terceiro dispositivo, da *Socialização das condutas de procriação*, que busca promover o controle da fecundidade dos casais e finalmente o quarto, que trata da *Psiquiatrização do prazer perverso*, que isolou o instinto sexual e fez uma análise clínica das anomalias que podem afetá-lo, procurando formas corretivas para elas. (FOUCAULT, 1977, p. 99-100) Essas estratégias, nas palavras de Foucault, tratam

Da própria produção da sexualidade. Não se deve concebê-la como uma espécie de dado da natureza que o poder é tentado a pôr em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar. A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico [...] (FOUCAULT, 1977, p. 100)

Na amostragem das abras aprovadas pela seleção do PNBE/2012, puderam ser caracterizados como veículos da temática de gênero e sexualidade, apenas dois

títulos, a saber: *Feminina de Menina, Masculino de Menino* (LEITE, 2011) *Príncipes, Princesas, Sapos e Lagartos* (SOUZA, 1996).

Iniciando a análise pelo livro de Márcia Leite, *Feminina de Menina, Masculino de Menino* (LEITE, 2011) é possível identificar na fala das duas personagens, uma menina e um menino, uma série de críticas ao seu par opositivo. Tanto no que diz respeito às brincadeiras em que representam papéis como princesas ou super-heróis, quanto ao comparar as características consideradas femininas, como serem bonitas, perfumadas, ou delicadas, como uma flor ou ainda afirmando que os meninos fingem ser corajosos, fortes e espertos, mas as meninas não têm vergonha de chorar na frente dos outros.

Quando vão falar sobre o que o par opositivo tem de melhor, aparecem afirmações relacionadas a questões corporais como fazer xixi em pé, ou ficar cheirosa sem tomar banho, o que denota uma atribuição biológica ao que na verdade se constitui como questão cultural: menino não sentar para fazer xixi, ou menina se apresentar mais limpa que os meninos. Outras observações, como por exemplo, a respeito do choro, são associadas com o comportamento feminino, a não ser quando relacionado com questões tidas como masculinas, como o futebol, em que passam a ser situações que admitem o choro masculino.

No decorrer do texto, as meninas são caracterizadas como: convencidas, fofoqueiras, irritantes, que deixam os meninos nervosos, dedo-duros, mandonas, frescas, vaidosas, delicadas, ou arrumadas. Já os meninos são apresentados como: do contra, nervosinhos, que ignoram o que as meninas dizem, nojentos, sujos, engraçados, folgados, esquecidos, bagunceiros, preguiçosos, que falam palavrão, ou são desarrumados. Todos comportamentos reconhecidos socialmente na formação dos sujeitos, que descrevem e procuram posicionar em pólos opostos os gêneros feminino e masculino.

Na fala da menina:

Algumas vezes os meninos conseguem ser um pouco legais, mas só às vezes. De vez em quando eles são bonzinhos, principalmente quando brigam com alguém para nos proteger. De vez em quando, os meninos fazem a gente morrer de rir das besteiras que eles falam, dividem o lanche com a gente, sentam do nosso lado pra saber por que a gente está chorando...

**De vez em quando eles nem parecem meninos...** (grifo meu) (LEITE, 2011, p. 23 )

Na fala do menino:

Algumas vezes, só algumas vezes, eu acho as meninas um pouco simpáticas... De vez em quando até que elas são engraçadas e divertidas, ajudam a gente com a lição de casa, emprestam borracha, convidam pra festa de aniversário.

**De vez em quando elas nem parecem meninas...** (grifo meu) (LEITE, 2011, p. 25)

De acordo com o texto, se parecer com menina, ou se parecer com menino está associado a apresentar, ou não, as características que socialmente são atribuídas aos gêneros. Cabe ressaltar que o conceito de gênero, na escrita desta tese, concorda com autores que se afastam de

abordagens que focalizam subordinações e desigualdades como sendo derivadas do desempenho de papéis, funções e características culturais estritas de mulheres e de homens, para assumir que o social e a cultura, lato sensu, são constituídos, atravessados e organizados por discursos instituintes de feminilidades e de masculinidades que, ao mesmo tempo, os produzem e ressignificam. (MEYER; KLEIN; DAL'IGNA; ALVARENGA. 2014)<sup>119</sup>

Sendo assim, embora tenha “escapado” de um edital que não prevê a inclusão da temática de gênero e sexualidade, a obra *Feminina de Menina, Masculino de Menino* (LEITE, 2011) por si só não representa um rompimento com o modelo binário para a construção dos gêneros, pois reitera as características do par opositivo feminino/masculino.

As meninas dizem que não gostam dos meninos porque eles são muito diferentes da gente. **Eles são muito masculinos.** (grifo meu) (LEITE, 2011, p. 26)

Meninas são bem diferentes dos meninos.

**Elas são muito femininas,** acho que é por isso que a gente não gosta delas. (grifo meu) (LEITE, 2011, p. 27)

No final da história, as duas personagens reiteram também o modelo heteronormativo compulsório para a orientação afetivo-amorosa.

Eu já expliquei por que eu não gosto de meninos. Bem, **mas de um menino eu gosto muito.** Esse segredo eu não conto para ninguém. Nem para minhas amigas! Meninas são muito fofas!

Eu quero que as meninas fiquem bem longe de mim. **Bom, eu até que gosto quando uma menina fica perto de mim.** Só uma. Mas ela nunca vai

---

<sup>119</sup> Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2014000300009> Acesso em: 15/3/2015.

ficar sabendo. Não conto para ela, muito menos para um menino. Eles vão morrer de dar risada! (grifos meus) (LEITE, 2011, p. 28)

Para finalizar, apresento agora o prefácio dessa obra, assinado por Flávio de Souza. Para ele

Marcia Leite fala – de um jeito original, verdadeiro, engraçado e delicioso de se ler – exatamente:

**O que as meninas pensam sobre elas mesmas e as outras meninas**, e nunca contaram nem contariam para um menino.

**O que os meninos pensam sobre eles mesmos e os outros meninos**, e nunca contaram nem contariam para uma menina.

**O que as meninas pensam sobre todos os meninos** e jamais, em hipótese nenhuma, pensariam em contar para um menino.

**E o que os meninos pensam sobre todas as meninas** e jamais, em hipótese nenhuma, pensariam em contar para uma menina.

**Márcia realiza a proeza de se alternar na pele de dois narradores que se autocriticam e criticam o “outro time”, mas enxergam qualidades e defeitos em ambos. Feminina de menina, Masculino de menino oferece material para reflexão, revelações surpreendentes sobre o sexo oposto e muita diversão de forma leve e cuidadosa, promovendo a tolerância e o armistício na “guerra” mais antiga da humanidade.** (grifos meus)

Nesse prefácio, Flávio de Souza deixa de se referir ao caráter normalizador dessa obra que, reforçando os binarismos, esquece de considerar que existem formas de se constituir o sujeito fora dos limites identitários de gênero e sexualidade. Seu posicionamento em relação à obra de Márcia Leite entra em contradição com a sua própria maneira de representar os gêneros, pois é o autor da segunda obra a ser aqui analisada, que pode ser caracterizada como um contramodelo à questão binária e heteronormativa, uma obra que escapa aos dispositivos que Michel Foucault demarca como de

[...] natureza essencialmente estratégica, o que supõe que trata-se no caso de uma certa manipulação das relações de força, de uma intervenção racional e organizada nestas relações de força, seja para desenvolvê-las em determinada direção, seja para bloqueá-las, para estabilizá-las, utilizá-las, etc... O dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem mas que igualmente o condicionam. É isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles. (FOUCAULT, 2010a, p. 246)

Na obra de Flávio de Souza, intitulada *Príncipes, Princesas, Sapos e Lagartos* (SOUZA, 1996), cada capítulo trata da história de personagens de determinado reino. No capítulo 8, apresenta-se uma princesa chamada Úrsula que, embora seja representada dentro do padrão estereotipado para o homossexual feminino (ser



portadora das características da masculinidade hegemônica), consegue transgredir a naturalização de uma constituição exclusiva de sujeitos femininos e masculinos heterossexuais. Para Guacira Lopes Louro, o sujeito homossexual é uma invenção do século XIX, quando aquele que pratica relações amorosas e sexuais com pessoas do mesmo sexo passa a ser reconhecido,

Categorizado e nomeado como desvio da norma, seu destino só poderia ser o segredo ou a segregação – um lugar incômodo para permanecer. Ousando se expor a todas as formas de violência e rejeição social, alguns homens e mulheres contextam a sexualidade legitimada e se arriscam a viver fora de seus limites. (LOURO, 2013, p. 29)

Descrita como alguém que sempre foi forte e brava, a princesa Úrsula da Bronislávia passava seus dias fazendo ginástica e praticando esportes para desenvolver os seus músculos. Quando, aos vinte e sete anos resolveu se casar,

Importou vinte odaliscas das arábias, o que foi considerado um escândalo na época, já que odaliscas gastam pouco em panos mas muito em cosméticos, perfumes e sandálias de plástico. Não demorou para que Úrsula fizesse amizade com uma das odaliscas e hoje elas vivem felizes e contentes no castelo particular que a princesa possui à beira do mar Nacarado. (SOUZA, 1996, p. 12)

No capítulo 12, aparece a personagem Felipe Testa-de-Aço que ganhou o apelido de Margarido Sobre-as-Ondas, depois de se apresentar vestido de margarida, sobre uma prancha de surf coberta de pétalas de rosa, em uma praia do seu reino. Margarido

Fazia-se de mulherzinha, muito delicado, mas sabia namorar com princesas como as princesas gostam de ser namoradas. Quando anunciou que ia se casar, quinhentas e vinte e nove princesas se apresentaram como pretendentes. Sua noiva foi escolhida numa maratona que incluía um desfile de beleza, um concurso de conhecimentos gerais e uma gincana. Detém até hoje o título de “o príncipe mais bem casado de todos os reinos das Terras Mareadas”. (SOUZA, 1996, p. 19)

Ao assumirem comportamentos que não estão associados ao gênero pelo qual são reconhecidas socialmente, as personagens ampliam o leque de possibilidades para a vivência dos gêneros. Úrsula era forte, brava e casou-se com uma mulher. Margarido fazia-se de mulherzinha, mas sabia namorar com princesas. Por esse motivo, a obra *Príncipes, Princesas, Sapos e Lagartos* (SOUZA, 1996) pode ser considerada um contramodelo aos ditames da norma regulatória que

estabelece limites rígidos e que se apresentam como intransponíveis para a formação do sujeito generificado. Uma obra que tensiona os dispositivos criados para delimitar como uma criança normalizada é produzida para alçar o mundo adulto, tensionando também o silenciamento apresentado pelo edital do PNBE/2012 no que diz respeito à temática da diversidade de gênero e sexualidade. Tal silenciamento se produz como estratégia para manter sob controle os discursos proferidos nas escolas. Isso porque, segundo Guacira Lopes Louro,

Da arquitetura aos arranjos físicos; dos símbolos às disposições sobre comportamentos e práticas; das técnicas de ensino às estratégias de avaliação; tudo opera na constituição de meninos e meninas, de homens e mulheres. [...] Torna-se difícil, de fato, pensar sobre a escola sem que se considere, articuladamente, todos esses dispositivos, arranjos, técnicas ou procedimentos e sem que se perceba como eles agem sobre todos os sujeitos [...] (LOURO, 2009b, p. 91)

De acordo com uma perspectiva identitária, as edições do PNBE têm se voltado para a inclusão de grupos em categorias temáticas específicas, podendo ser citado como exemplo, o PNBE Indígena/2015<sup>120</sup> cujo texto diz que:

Este edital tem por objeto a convocação de editores para o processo de inscrição e seleção de obras de literatura sobre a temática indígena que, por meio das artes verbais, **divulguem e valorizem a diversidade sociocultural dos povos indígenas brasileiros**, bem como suas diversas e amplas contribuições no processo histórico de formação da sociedade nacional, no âmbito do PNBE.

Ao comentar as obras com temática indígena selecionadas pelo PNBE/2014, a publicação do Ministério da Educação intitulada *PNBE na escola: literatura fora da caixa* afirma que

No foco das matrizes culturais brasileiras, *Yaguarãboia – a mulher onça*, de Yaguarê Yamã, *Com a noite veio o sono*, de Lia Minápoty, *Karu Taru – o pequeno pajé*, de Daniel Munduruku, e *A mulher que virou Urutau*, de Olívio Jekupe e Maria Kerexu (edição bilíngue), trazem aos leitores brasileiros lendas e costumes indígenas. São histórias que atraem pequenos leitores pelo fantástico e pela aventura, um modo bem instigante de iniciá-los à leitura de mitos brasileiros autóctones, seja na figura de personagens como a mulher-onça ou naquela que vira um urutau, seja na explicação dos fatos naturais como a noite. **É importante destacar, ao mediador de leitura, a importância dessas obras como ruptura de estereótipos sobre os índios brasileiros, pois as histórias trazem elementos culturais menos**

<sup>120</sup> Disponível em <http://www.fnnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-consultas/item/5205-edital-pnbe-ind%C3%ADgena-2015>. Acesso em 18/2/2015.

**filtrados pela cultura branca**, incluindo, no caso de *A mulher que virou urutau*, o registro da língua guarani. (grifo meu)

Nesse texto fica clara a intenção do PNBE, enquanto prática de governamentalidade, possibilitar e divulgar e valorização da diversidade sociocultural dos povos indígenas, justificando a elaboração de um PNBE específico para inscrição e seleção de literatura sobre essa temática. Dito isso, cabe perguntar por que a temática da diversidade de gênero e sexual precisa contar com obras que escapem ao processo de seleção para poderem fazer parte do acervo a ser disponibilizado para as crianças? Uma resposta factível, nas palavras de Guacira Lopes Louro diz que,

[...] não é possível ignorar que no processo de atribuição de identidades (e, ao mesmo tempo, de atribuição de diferenças) está em ação um jogo de poder. As identidades, constituídas no contexto da cultura, produzem-se em meio a disputas, supõem classificações, ordenamentos, hierarquias; elas estão sempre implicadas num processo de diferenciação. (LOURO, 62)

Com esse entendimento e levando em conta a noção de pontos de resistência em Foucault, torna-se presumível encontrar ações localizadas feitas em nome de uma problematização das normas regulatórias, que insistem em banir os que se constituem como divergentes ao modelo binário e heteronormativo. A literatura para a infância pode ser um dos atalhos possíveis para esse encontro.

## ENSAIANDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: QUAIS AS CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE PARA UM FINAL FELIZ?

Yo te convido a creerme cuando digo futuro.  
Si no crees mi palabra, cree el brillo de un gesto...”  
(Silvio Rodríguez<sup>121</sup>, *Cuando digo futuro*<sup>122</sup>)

O final feliz de uma história escrita para a infância está muitas vezes relacionado ao “viveram felizes para sempre”. Isso porque, na estrutura narrativa, pressupõe-se um desfecho das situações que foram apresentadas no desenvolvimento do texto, que explique os problemas que se constituíram em determinada trama. Nesse sentido, quais serão então, as condições de possibilidade para um final feliz no processo de seleção das obras a serem lidas ou ouvidas pelas crianças na escola? O que fazer para que essas obras abram espaço para a representação de personagens que não se reduzem à norma de gênero ou fogem à hegemonia heterossexual, ou seja, as personagens *queerizadas*?

A busca por essas respostas pressupõe a existência de uma polícia de gênero que atua por meio de práticas discursivas e não discursivas para normalizar o sujeito em formação. Essas práticas, tomadas como verdades a serem reiteradas no ambiente escolar, conduzem a ação de professoras e professores na hora de escolher um livro “adequado” para a criança com quem trabalha. Para a escola pública, desde 1997, foi criado um programa do Ministério da Educação para formar acervos de leitura literária para alunos de todos os níveis da Educação Básica. Dentro de uma perspectiva neoliberal, que pretende a inclusão irrestrita aos benefícios que prometem qualificar o sujeito para o jogo econômico, a literatura passa a ser vista como instrumento útil para o acesso ao mundo letrado e marcado por relações de mercado.

Ao ser trazida para o ambiente escolar, primeiramente para auxiliar nas questões relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita, a literatura revestiu-se de um compromisso para com a transmissão do que seria necessário para a

<sup>121</sup> Para a conclusão desta tese, utilizo versos da canção *Cuando digo futuro*, de Silvio Rodrigues, integrante do movimento musical denominado Nova Trova Cubana, comprometido com os movimentos revolucionários Latino Americanos. Disponível em <http://www.brasildefato.com.br/node/8570>. Acesso em 20/2/2015.

<sup>122</sup> Movieplay 17.1234/4: Edição espanhola que reúne gravações de 1968-1973, sendo as mesmas versões dos discos editados em Cuba.

construção da criança a ser aceita pelo mundo adulto. Embora acompanhada do discurso recorrente de que essa forma de expressão deveria contemplar incondicionalmente seu caráter literário, o didatismo e o moralismo acompanharam a história da literatura para a infância na escola. Nesse contexto, a publicação do MEC para a formação de professores/as *PNBE na escola: literatura fora da caixa* afirma que

**A meta a ser alcançada com a leitura do texto literário**, por mais fugidia que pareça, tem de evitar arbitrariedades e artificialismos, para **buscar responder a uma necessidade interior e legítima do sujeito leitor – ainda que ele a desconheça**. E a **pessoa mais indicada para desencadear esse processo é o mediador experiente, que está familiarizado com o horizonte de seus leitores**, domina os livros à sua disposição, escolhe os mais adequados ao perfil de seus potenciais leitores e se empenha em despertar o desejo para que conheçam tais obras. (grifos meus)

Tal afirmativa desconsidera que os leitores ou ouvintes das histórias infantis disponibilizadas pelo PNBE podem ser crianças que não se sentem identificadas com as normas regulatórias para a produção dos gêneros e da sexualidade e que, portanto, terão dificuldades em ver respondida sua “necessidade interior e legítima” de ser representada nas histórias que lê e ouve na escola. Isso porque, além de obras com essa temática não serem incentivadas pelos editais do programa, seus/suas professores/as não terão sido desafiados/as a problematizar a heteronormatividade, por exemplo, entendendo como naturais as formas com que a matriz heterossexual é regulada e reiterada nos discursos permitidos para as crianças.

Na contramão desse entendimento, ao pensar na proposição de uma “poética *queer*”, Anselmo Peres Alós aventa sobre uma possibilidade do texto literário oferecer oportunidade para o confronto e questionamento dessa matriz heterossexual. Uma proposta para instigar uma “reordenação dos modelos através dos quais é pautada a inserção do indivíduo no social, reconfigurando não apenas o desejo pessoal, mas o desejo de participação em uma comunidade imaginada.” (ALÓS, 2010, p. 24)

Entretanto, tal proposta se inviabiliza num programa de governo que se configura dentro da lógica de inclusão, mas deixa de contemplar determinados grupos, excluindo-os da possibilidade de serem representados. Isso cria o paradoxo ao qual se

referiu Joan Scott, em entrevista às antropólogas brasileiras Miriam Grossi, Maria Luiza Heilborn e Carmen Rial. Nessa entrevista, Joan Scott afirma que

Para acabar com a discriminação, para evitar a discriminação, é preciso praticar um pouco de discriminação; e o problema é sempre o mesmo. É preciso reclamar o direito em nome de um grupo que é excluído e existe o risco de se estar essencializando esse grupo social, de se afastar um pouco a ideia de que a criação de um grupo é o produto das relações de poder. (SCOTT, 1998, p. 9)

Ao entender a temática da diversidade dentro de uma perspectiva identitária, o programa PNBE acaba por legitimar a exclusão daqueles que não possuem autorização para povoar o universo infantil. Dito de outra forma, a seleção de livros realizada pelo PNBE contempla a diversidade através da inclusão de alguns grupos identitários, como os indígenas, por exemplo, mas deixa de incentivar a inscrição de obras que tratem da diversidade sexual e de gênero, inviabilizando a contribuição da literatura para uma reflexão sobre esse tema.

É isso o que pode ser observado na obra *A ovelha negra de Rita*, de Silvana Menezes, selecionada pelo PNBE/2014 e comentada na publicação do MEC, *PNBE na escola: literatura fora da caixa*. Nessa história há um fio narrativo em que

[...] a ovelha negra e Rita deixam de ser apenas uma ovelha e uma menina e podem ser símbolos de humanos e de animais, ou **podem simular a aproximação entre diferentes, como pessoas de etnias ou classes sociais distintas**. Lembra-me, inclusive, a história da Flávia que viveu sua infância no campo, numa casa vazia de adereços e plena de frestas, por onde o vento frio do inverno entrava, e cujos brinquedos eram terneiros, porquinhos, gatas e cachorros. Enfim, **a imagem assume a identidade daquilo que o leitor atualiza, naquele momento, a partir de suas experiências**. (grifos meus)

Diante desses comentários a respeito da obra, poderia se questionar porque um texto literário que aproxima pessoas construídas fora das normas regulatórias do gênero e da sexualidade - considerando que questões étnicas ou de classes sociais são observadas na obra comentada - poderia não ser visto com bons olhos por aqueles que realizam a seleção do acervo infantil. Poderia se questionar também, como as experiências das crianças, que não se reduzem aos binarismos e à heteronormatividade, podem servir de referencial de leitura, se as mesmas não permeiam os enredos das histórias que são lidas ou contadas nas salas de aula ou nas bibliotecas escolares.

Questões análogas acompanham a observação de outra das obras selecionadas pelo PNBE/2014, também comentada pela publicação do MEC, *PNBE na escola: literatura fora da caixa*. Nela é possível perceber a presença de seres invisíveis em nossa sociedade.

No meio urbano discorre a narrativa de *Os invisíveis*, de Tino Freitas, em que um menino, protagonista, tem a capacidade de **ver os invisíveis: trabalhadores braçais, pedintes, artistas de rua, isto é, todos aqueles à margem das posições sociais valorizadas**. Ao mediador é importante observar que se trata de uma narrativa distópica, pois **frustra o leitor quanto a um final feliz, antes oferecendo a inquietação frente a certo comodismo dos adultos**. (grifos meus)

Mesmo nesse contexto, não vemos entre os invisíveis aqueles que se constituíram à margem das normas regulatórias de gênero e sexualidade. Nem lésbicas, nem gays, travestis ou transexuais estão entre as invisibilidades visíveis desse texto, ou de qualquer outro texto literário selecionado para ser lido ou ouvido pela criança. Tais personagens não chegam a frustrar o leitor “quanto a um final feliz” porque simplesmente são impedidos de existir. Também não oferecem “inquietação frente a certo comodismo dos adultos”, pois não habitam o espaço do que deve se constituir em saber e reflexão infantil. Para Claudia Maria Ribeiro,

[...] ainda hoje, a fala da sexualidade é ocultada ou tratada como forma de disciplina, tabu e submissão. Muitas vezes, as crianças são impedidas de falar de seu corpo, de suas inquietações, de seus medos e alegrias na descoberta da sexualidade. (RIBEIRO, 2009, p. 66)

Segundo Michel Foucault, é preciso abandonar a ideia de que uma repressão mais intensa do sexo se iniciou a partir das sociedades industriais modernas. Para ele, o que aconteceu foi uma “explosão visível das sexualidades heréticas” e a formação de um dispositivo que localmente se apoia em procedimentos de interdição, mas “assegura, através de uma rede de mecanismos entrecruzados, a proliferação de prazeres específicos e a multiplicação de sexualidades disparatadas. (FOUCAULT, 1977, p. 48) É o que também reconhecem as estudiosas *queer*, que afirmam que convivemos com uma “multiplicidade de sexualidades”, celebrando “as transformações dos corpos e as transgressões dos gêneros como um importante evento da contemporaneidade.” (LOURO, 2003, p. 6)

Apesar de tudo isso, a escola continua sendo um espaço de delimitação do que cada um pode ou não fazer, separando e instituindo o normal e o anormal,

restringindo a presença do diferente. Segundo Berenice Bento, quando se fala em diferença ou diversidade na escola, separa-se as pessoas que pertencem ao universo dos valores hegemônicos daqueles que passam a ser “os outros”, os diferentes. Para ela, é importante considerar que a diferença organiza e estrutura as relações humanas, salientando que o hegemônico é produzido de forma violenta e apresentado como se fosse natural. Essa seria a premissa para inverter a lógica que identifica o estranho como o diferente pois, se passarmos a compreender a forma violenta como são produzidas as identidades de gênero, “passamos a entender a homofobia enquanto uma prática e um valor que atravessa e organiza as relações sociais, distribui poder e regula comportamentos, inclusive no espaço escolar.” (BENTO, 2011)<sup>123</sup>

Mantendo à margem da normalidade os corpos que não correspondem ao modelo binário e heteronormativo, a escola acaba por criar um espaço de exclusão que submete os diferentes à invisibilidade. Invisibilidade esta que se estende às personagens dos livros para a infância e passa a depender da intervenção do/a professor/a para dar voz e presença aos que são reconhecidos como abjetos, sem valor. Seres que estão sempre submetidos a despertar a violência daqueles que não percebem a multiplicidade como constituidora das características humanas que vão muito além do que poderia ser dado biologicamente. Isso porque, segundo Guacira Lopes Louro

Se agora, mais do que nunca, são múltiplos e conflitantes os discursos interessados na sexualidade, é preciso reconhecer que alguns discursos se revelam privilegiados nessa disputa política: eles carregam a força da tradição, sugerindo uma legitimidade dificilmente questionada. [...] A biologia é, supostamente, imutável, está fora da história e escapa da cultura e tudo isso parece particularmente “verdadeiro” quando o tema é a sexualidade. (LOURO, 2000, p. 64)

Diante de tudo o que foi dito, e retornando ao título desta tese, cabe perguntar quem defenderia a presença da personagem *queerizada* nos livros para a infância. Entendendo essa personagem *queerizada* como aquela que consegue tensionar os padrões da normalidade de gênero e sexualidade, seria possível vê-la tensionar também o discurso que define a ação educativa que pretende formar o sujeito normalizado. Guacira Lopes Louro, ao argumentar sobre os impactos dos estudos

<sup>123</sup> Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016> > Acesso em: 15/3/2015.



*queer* sobre a educação, no âmbito da pesquisa, das academias e instituições de ensino superior, reconhece que as iniciativas “ainda que localizadas e pontuais, vêm produzindo alguns efeitos.” Embora sabendo que tais efeitos ainda não repercutem de maneira significativa no quadro das teorias educacionais, acredita que não são desprezíveis. (LOURO, 2012, p. 366)

Desse modo, pode-se pensar em ações pontuais a serem realizadas pelo/as professores/as na condução do trabalho com o texto literário, possibilitando um espaço de reflexão à margem das normas regulatórias, um espaço de viabilidade para a personagem *queerizada*. Tais ações seriam possíveis se pudessem contar com alguém, a quem a imposição de verdades sobre o gênero e o sexo estivesse de alguma forma incomodando. Nesse caso, uma certa medida de ousadia poderia direcionar para o rompimento com o discurso presente no ambiente escolar e que limita as formas do/a professor/a se posicionar, despertando nele/a mesmo/a o que Guacira Lopes Louro chamou de “potencialidade queer”. Segundo essa autora

Talvez a potencialidade queer esteja na disposição para a incerteza, para o imprevisto e para o movimento. Há que arriscar, experimentar, ousar. Se não tiver outro jeito, vamos lidar, quem sabe, com certezas provisórias, mas, sempre que possível valeria perturbar essas certezas e colocar a questão: “e se...?” (LOURO, 2012, p. 368)

Sendo assim, o que aconteceria se um/a professor/a na escolha de um livro para ler para os/as seus/uas alunos/as, encontrasse personagens como Pedra e Joano, da obra *Faca sem ponta, galinha sem pé*, (ROCHA, 2000) - que depois de passarem por debaixo de um arco-íris experimentam uma mudança de gênero – e se dispusesse à problematização do final normalizado que devolve para essas personagens sua condição generificada inicial?

Nessa empreitada, esse/a professor/a precisaria tomar o livro para a infância não com os olhos do rigor da norma, mas como algo que pudesse modificar a si mesmo e suas convicções sobre o que seria ou não apropriado para a criança na sua formação generificada e sexualizada. Que pudesse ver que as transformações possíveis de serem empreendidas em si mesmo/a podem construir novas maneiras da criança ver o mundo e seus pares, criando condições de contestar aquilo que parece natural e inquestionável e permitindo que seus alunos possam vivenciar outra verdade sobre os gêneros e a sexualidade. Para Anselmo Peres Alós,

A teoria queer possibilita uma ruptura epistemológica que desloca as noções tradicionais do sujeito como único, substituindo o conceito de um 'eu' singular e unívoco pelo de um 'eu' concebido performativamente através de um processo no qual são mobilizados atos repetitivos e estilizados. (ALÓS, 2010, p. 20)

Esse/a professor/a estaria experimentando agir de maneira opositiva em relação aos atos performativos que engessam os sujeitos em identidades forjadas hegemonicamente, com as marcas da cultura a que pertencem. Um/a professor/a que conduziria seus/uas alunos/as a descobrirem em si mesmos as verdades sobre o que querem ser e fazer de suas vidas. Para Jorge Larrosa

Essa é uma bela imagem para um professor: alguém que conduz alguém até si mesmo. É também uma bela imagem para alguém que aprende: não alguém que se converte num sectário, mas alguém que, ao ler com o coração aberto, volta-se para si mesmo, encontra sua própria forma, sua maneira própria. (LARROSA, 1998, p. 62)

Ao escolher um livro que aborde as questões de gênero e sexualidade, o/a professor/a poderá estar possibilitando ao seu/ua aluno/a uma experiência formativa que lhe permita se posicionar diante de temas como o sexismo ou a homofobia, por exemplo. Ainda segundo Jorge Larrosa,

Não se trata somente de como a literatura serve a nossas ideias, mas se trata, sobretudo, do que é que a literatura pode fazer com nossas ideias, do que é que acontece a nossas ideias quando fazemos essa experiência de linguagem e de pensamento que chamei literatura. (LARROSA, 2004, p. 347)

Para isso, o/a professor/a terá que acreditar que, comprometer-se com a formação de seus alunos passa pelo questionamento das verdades instituídas nos discursos escolares para a constituição de sujeitos femininos e masculinos nos padrões binários heterossexuais. Entendendo que o empenho para a garantia de que essas identidades sejam naturalizadas passa por uma “vigilância” que busca evitar identidades desviantes, pode vir a admitir “que todas as formas de sexualidade são construídas, que todas são legítimas, mas também frágeis” respeitando e fazendo respeitar que “diferentes sujeitos, homens e mulheres, vivam de vários modos seus prazeres e desejos.” (LOURO, 2001, p. 81)

É assim que me aproximo da tão largamente discutida relação entre professor/a e aluno/a, procurando imaginá-la à margem de uma escola que, nas palavras de Marisa Vorraber Costa pareceria uma “massa homogênea e disforme em que informações, problemas, teorias e proposições práticas se misturam e desaparecem sem qualquer destaque” trazendo-a “para um palco cheio de luzes, sons, vozes, emoções, cores, ação.” (COSTA, 2007, p.8)

Um palco em que seja possível que o/a professor/a assuma uma função mais crítica e o/a aluno/a uma função mais formativa, numa atitude compartilhada de “converter o olhar, do exterior, dos outros, do mundo, etc. para ‘si mesmo’.” (FOUCAULT, 2011, p. 12). Para isso, a escola teria que ser pensada não apenas como instituição voltada para a transmissão do conhecimento, mas também implicada na conversão do olhar do exterior para o princípio do cuidado de si e para o exercício da prática de si para consigo<sup>124</sup>.

Michel Foucault delinea o que para ele “não passa de hipóteses com muitos pontos de interrogação e reticências” que, embora o tema do “cuidado de si” apareça como formulação filosófica desde o século V a.C.- percorrendo como um dos fios condutores, a filosofia grega, helenística e romana, além do cristianismo até os séculos IV e V d.C. - foi o tema do “conhece-te a ti mesmo” que foi privilegiado na história da filosofia ocidental. (FOUCAULT, 2011, p. 12).

Como o cuidado de si exige o estabelecimento de uma relação com o outro, que é o mestre, seria necessário que o/a professor/a deixasse de focar sua relação com seu/ua aluno/a apenas no objetivo de ensinar aptidões e capacidades, pois, segundo Michel Foucault, “o mestre é aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo e que, no amor que tem pelo seu discípulo, encontra a possibilidade de cuidar do cuidado que o discípulo tem de si próprio.” (FOUCAULT, 2011, p. 55)

Minha experiência enquanto professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental reconhece que uma relação de mestria como essa seria perpassada por interesses e saberes legitimados tantos, e tão contraditórios, que exigiriam do/a professor/a uma exposição que poderia chegar a comprometer sua atuação profissional. Exigiria uma prática de si que, dotada de um aspecto corretivo,

---

<sup>124</sup> O cuidado de si não designa simplesmente a atenção voltada para si, mas também as ações que são exercidas de si para consigo, “ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos. (FOUCAULT, 2011, p. 12)

aceitasse o risco de dizer e praticar a verdade em que acredita<sup>125</sup>. Para Michel Foucault,

A prática de si impõe-se sobre o fundo de erros, de maus hábitos, de deformação e de dependência estabelecidas e incrustadas, e que se trata de abalar. [...] Tornarmo-nos o que nunca fomos, esse é, penso eu, um dos mais fundamentais elementos ou temas dessa prática de si. (FOUCAULT, 2011, p. 86-87)

Considerando que o/a professor/a entenda como verdadeira e ponha em prática a proposta de ler e contar para seus/uas alunos/as histórias em que as personagens possam ser caracterizadas como *queer*<sup>126</sup>, porque se definem no tensionamento ao que é considerado normal, ou normalizado, estará contrapondo-se a duas frentes. Na primeira delas enfrentará o saber<sup>127</sup> institucionalizado que oferece o suporte teórico sobre a escolha de temas para serem disponibilizados à criança escolarizada e, na segunda, estará se expondo ao crivo do poder familiar que, embora reconheça a autoridade da escola, estabelece um legado de questões tidas como privadas ao seu domínio<sup>128</sup>. De acordo com Jane Felipe,

Geralmente o tema da sexualidade ainda causa uma série de resistências, não só por parte dos/as professores/as, que muitas vezes não se sentem preparados/as para trabalhar com situações que ocorrem no cotidiano da escola, mas também das próprias famílias, que se mostram reticentes quanto às possibilidades de trabalho sobre tais questões. (FELIPE, 2009, p. 46)

Nesse enfrentamento estará, além de realizando uma prática de si voltada para corrigir a forma com que se posiciona diante dos critérios para a escolha de um livro para seus alunos, investindo na própria formação e mediando a relação de seu/ua aluno/a para com sua constituição de sujeito. Ao entender-se enquanto

<sup>125</sup> Aceitar o risco quando se diz a verdade, diz respeito ao indivíduo que Michel Foucault denominou de *parresista*.

<sup>126</sup> Além da obra *Faca sem Ponta, Galinha sem Pé* (ROCHA, 2000) que consiste no fio condutor da análise realizada nesta tese, também analiso a obra *Príncipes, Princesas, Sapos e Lagartos*<sup>126</sup> (SOUZA, 1996) como inscritas na possibilidade de se vislumbrar nos livros de Literatura para a infância, personagens que ofereçam pontos de resistência ao modelo heteronormativo e à construção binária do feminino e do masculino porque apresentam personagens descritos com características distintas daquelas que emolduram os gêneros e as sexualidades de forma fixa e imutável.

<sup>127</sup> Para Michel Foucault, “o saber está basicamente ligado à questão do poder na medida em que, a partir da Idade Clássica, é por meio do discurso da racionalidade [...] que será efetuada uma ordenação geral [...] dos indivíduos que passam, ao mesmo tempo, por uma forma de governo (o Estado) e por procedimentos disciplinares.” (REVEL, 2011, p. 134)

<sup>128</sup> Por este motivo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) concluídos em 1997, estabelecem uma diferença entre educação sexual, que seria da ordem familiar e não admitiria interferência da escola, de orientação sexual, que trataria do conteúdo a ser do domínio da ação escolar.

mestre, o/a professor/a “não é mais aquele que, sabendo o que o outro não sabe, lho transmite” para vir a ser “um operador na reforma do indivíduo e na formação do indivíduo como sujeito.” (FOUCAULT, 2011, p. 117)

Um encontro fecundo entre a ação de um/a professor/a mestre e a literatura como experiência formativa podem fazer de um livro para a infância, um instrumento para a transformação,

Mas para que esse livro tenha a potência geratriz de um chamamento, tem de desaparecer, converter-se em criptografia indecifrável ou, no limite, voltar à folha em branco. Do mesmo modo que as palavras do mestre só ao se converterem em silêncio deixam um vazio no qual o discípulo possa criar um lugar para si, assim a escrita, [...] somente ao ficar em branco, pode fecundar. (LARROSA, 1998, p. 117)

A inscrição das análises de Michel Foucault sobre o alcance do eu pretendido pela prática de si, em que o outro é elemento imprescindível, reconhece três tipos de mestria indispensáveis à formação. O primeiro consiste na mestria de exemplo, em que o outro é o modelo de comportamento transmitido e proposto pela tradição - como os heróis, personagens das narrativas e epopeias - ou assegurado pelos ancestrais, pelos anciãos. O segundo é a mestria de competência, da transmissão de conhecimentos, princípios, habilidades ou aptidões e, finalmente o terceiro tipo, a mestria socrática, exercida através do diálogo. (FOUCAULT, 2011, p. 116)

Em relação às questões de gênero e sexualidade, aquele que estou chamando de professor/a mestre precisa ser um exemplo que se possa respeitar<sup>129</sup>, porque ele próprio respeita a diversidade como forma de constituição dos sujeitos, possibilita que seu aluno adquira os instrumentos que lhe permitam viver e deixar viver a diversidade e, finalmente, exercita o diálogo como forma de questionamento das verdades que se dizem absolutas, dando espaço para as formas de vida que ultrapassam as fronteiras daquilo que porque naturalizado socialmente, se diz fixo e imutável.

A disposição para o acolhimento e defesa da personagem *queerizada* nas histórias infantis poderá permitir uma experiência que envolva novos olhares sobre as questões de gênero e sexualidade, porque expõe o/a aluno/a à problematização

<sup>129</sup> Recorrendo mais uma vez às minhas memórias enquanto professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, posso recordar de inúmeras situações em que alunas e alunos que fugiam à normalização de gênero, porque eram afeminados demais para o modelo masculino, ou embrutecidos demais para o modelo feminino, por exemplo, passavam a ser assunto com enfoque jocoso, debochado por parte das professoras e dos professores.

do que está normalizado, em contraposição ao que deve ser marginalizado, ocultado. Para Jorge Larrosa,

O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pôr-nos), nem a o-posição (nossa maneira de opor-nos), nem a im-posição (nossa maneira de impor-nos), nem a pro-posição (nossa maneira de pro-por-nos), mas a exposição, nossa maneira de ex-por-nos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. (LARROSA, 2004, p. 161)

Finalmente, inebriada pelas possibilidades de ação de um professor/a mestre, concludo esta tese de doutorado da mesma forma que conclui minha dissertação de mestrado, traduzindo os versos do poeta Silvio Rodrigues, fiel representante dos princípios da Revolução Cubana, que dizem:

“Eu te convido a acreditar em mim quando digo futuro  
Se não acredita em minhas palavras, acredite no brilho de um gesto...”

E, endossando as palavras de Guacira Lopes Louro quando diz “E se...?”, como questão para perturbar as certezas, atrevo-me a ir mais longe e dizer “Será!”

## REFERÊNCIAS

ALÓS, Anselmo Peres. Narrativas da Sexualidade: Pressupostos para uma poética *queer*. In: **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, 18(3), set/dez, 2010.

\_\_\_\_\_. Gênero, epistemologia e performatividade: estratégias pedagógicas de subversão. In: **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, 19(2), mai-ago, 2011.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ATAÍDE, Vicente de Paula. **Literatura Infantil & ideologia**. Curitiba: HD Livros, 1995.

BALESTRIN, Patrícia Abel. Gênero e sexualidade no cinema: questões para a educação. In: **Educação para a Sexualidade, para a Equidade de Gênero e para a Diversidade Sexual**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2009.

BENTO, Berenice Alves de Melo. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Garamond/CLAM, 2006.

\_\_\_\_\_. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. In: **Revista Estudos Feministas**. Vol.19, nº 2. Florianópolis, mai/ago 2011.

BRITZMAN, Deborah P. **O que é esta coisa chamada amor. Identidade homossexual, educação e currículo**. Educação & Realidade. N.21(1), jan./jun., 1996.

BUJES, Maria Isabel Edelweis. **Infância a Maquinarias**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: **O corpo educado: Pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CARRASCO, Walcir. **Meus dois pais**. São Paulo: Ática Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CÉSAR, Maria Rita Assis. Docência e (auto)biografia: a escrita de si e a produção da subjetividade. In: **Diálogos e perspectivas de Investigação**. Ijuí: Unijuí, 2008.

\_\_\_\_\_; DUARTE, André. Governo dos Corpos e Escola Contemporânea: Pedagogia do Fitness. In: **Educação e Realidade**, v.34, n.2, 2009a, p. 119-134.

\_\_\_\_\_. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma "Epistemologia". In: **Educar em Revista**. Curitiba, ED. UFPR, nº 35, 2009b.

\_\_\_\_\_. As novas práticas de governo na escola: o corpo e a sexualidade entre o centro e as margens. In: **Foucault: Filosofia & Política**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

\_\_\_\_\_. **Corpos e identidades em jogo. Dois olhares feministas**. Labrys, Estudos feministas. Julho/dezembro, 2012.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário Crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira**. 5. ed. Ver. Atual. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da Pesquisa, diante dos ferrolhos. In: **Caminhos Investigativos I: Novos Olhares na Pesquisa em Educação**. Marisa Vorraber Costa (organizadora) – 3. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

COSTA, Cláudia de Lima. O leito de Procusto: Gênero, Linguagem e as Teorias Feministas. In: **Cadernos Pagu**, 1994, p. 141-174.

COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos Investigativos I: Novos Olhares na Pesquisa em Educação**. – 3. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

DERRIDA, Jacques. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FELIPE, Jane, Gênero, Sexualidade e Formação Docente: uma proposta em discussão. In: **Educação para a Sexualidade, para a Equidade de Gênero e para a Diversidade Sexual**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2009.

FERRARI, Anderson. Diversidade sexual na escola: práticas cotidianas e ações pedagógicas. In: **Educação para a Sexualidade, para a Equidade de Gênero e para a Diversidade Sexual**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2009.

FERREIRA, Suyan Maria Castro. Amor romântico na literatura infantil: uma questão de gênero. In: **Educar em Revista**, nº 35. Curitiba: Editora UFPR, 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro, Edições do Graal, 1977.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **A Arqueologia do Saber**. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009a.

\_\_\_\_\_. O que é um autor. In: **Estética, Literatura e Pintura, Música e Cinema**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009b.



\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. 28. ed. São Paulo:Edições Graal Ltda, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.

\_\_\_\_\_. **A hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: **Corpo, Gênero In: Educação para a Sexualidade, para a Equidade de Gênero e para a Diversidade Sexual**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2009.

GROSSI, Miriam Pillar. A Revista Estudos Feministas faz 10 anos: uma breve história do feminismo no Brasil. In: **Revista Estudos Feministas**. vol.12 no. Spe. Florianópolis, Set./Dez. 2004

HEUSER, Ester Maria Dreher. No Rastro da Filosofia da Diferença. In: **Derrida & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Diversidade Sexual e Homofobia. In: **Corpo, Gênero In: Educação para a Sexualidade, para a Equidade de Gênero e para a Diversidade Sexual**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2009.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: **Sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas**. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

\_\_\_\_\_. Literatura, Experiência e Formação. In: **Caminhos Investigativos I: Novos Olhares na Pesquisa em Educação**. Marisa Vorraber Costa (org.) – 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

LEITE, Márcia. **Feminina de Menina, Masculino de Menino**. São Paulo: Leya Brasil, 2011.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. In: **Educação e Realidade**, v.34, n.2, 2009, p. 153-170.

\_\_\_\_\_. Norma, inclusão e governamentalidade neoliberal. In: **Foucault: Filosofia & Política**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. Corpo, Escola e Identidade. In **Educação & Realidade**. 25(2), 54-76. Jul/dez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. Corpos que escapam. In: **Revista Labrys – Estudos Feministas**. Nº 4 ago/dez. 2003.

\_\_\_\_\_. Os Estudos Queer e a Educação no Brasil: articulações, tensões, resistências. In: **Revista Contemporânea**. v. 2, n. 2 p. 363-369. Jul.–Dez. 2012.

\_\_\_\_\_. **Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MEYER, Dagmar Estermann; KLEIN, Carin; DAL'IGNA, Maria Cláudia; ALVARENGA, Luiz Fernando. Vulnerabilidade, gênero e políticas sociais: a feminização da inclusão social. In: **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, Vol. 22, nº 3, set/dez, 2014.

MORENO, Montserrat. **Como se Ensina a ser Menina: o Sexismo na Escola**. Campinas: Editora Unicamp. 1999.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e Poder: a configuração da pedagogia moderna**. UNICAMP, Campinas, 1993.

PERES, William Siqueira. Travestilidades nômades: A explosão dos binarismos e a emergência queering. In: **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 20(2): 256, mai/ago/2012.

PERROTI, Edmir. **O texto Sedutor na Literatura Infantil**. São Paulo: Cone Editora, 1986)

PRATA, Mário. **Mas será o Benedito?** São Paulo: Editora Globo, 2003.

REIS, Cristina d'Ávila; PARAÍSO, Marlucy Alves. Normas de Gênero em um currículo escolar: a produção dicotômica de corpos e posições de sujeito meninos-alunos. In: **Revista Estudos Feministas**. vol 22, n. 1. 2014.

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

RIBEIRO, Cláudia Maria. Navegando pelo enigma da sexualidade da criança: Lá onde a polícia dos adultos não adivinha nem alcança. In: **Educação para a Sexualidade, para a Equidade de Gênero e para a Diversidade Sexual**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2009a.

\_\_\_\_\_. Crianças, gênero e sexualidade: realidade e fantasia possibilitando problematizações. In: **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, Vol.19, nº2, mai/ago, 2011.

RICHTER, Ana Cristina. **Biopolítica e Governamentalidade na Infância: Uma Leitura das Políticas Educacionais Contemporâneas**. Tese de Doutorado. Curitiba: UFPR, 2013.

ROCHA, Ruth. **Faca sem ponta, Galinha sem pé**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. In: **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, vol.9, nº.1, 2001.

\_\_\_\_\_. **Filmes infantis e a produção performativa da heterossexualidade**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

\_\_\_\_\_. Gênero e Sexualidade para Consumo. In: **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SANDRONI, Laura. **De Lobato a Bojunga: As Reinações Renovadas**. Rio de Janeiro: Agir, 1987.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação e Realidade: Gênero e Educação**. Porto Alegre. V.20, n.2, jul/dez, 1995.

SIERRA, Jamil Cabral. **Marcos da vida viável, marcas da vida vivível: o governo da diversidade sexual e o desafio de uma ética/estética pós-identitária para teorização político-educacional LGBT**. Tese de Doutorado. Curitiba, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche – a poética e a política do texto curricular**. 2ª Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Flávio de. **Príncipes, Princesas, Sapos e Lagartos: Histórias modernas de tempos antigos**. São Paulo: FTD, 1989.

SPARGO, Tamsim. **Foucault e a teoria Queer**. Rio de Janeiro: Pazulin; Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2006.

TAVARES, Evelize Cristina Cit. **Gênero e sexualidade na Literatura Infantil: Mapeando resistências**. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 2009

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

\_\_\_\_\_. Governo ou Governo. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, PP. 79-85, jul/dez, 2005

\_\_\_\_\_. **Foucault & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a.

\_\_\_\_\_. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: **A escola tem futuro?** Marisa Vorraber Costa (org.) - 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007b.

\_\_\_\_\_. Literatura, Experiência e Formação. In: **Caminhos Investigativos I: Novos Olhares na Pesquisa em Educação**. Marisa Vorraber Costa (org.) – 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007c.

\_\_\_\_\_. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In: **Foucault: Filosofia & Política**. Guilherme Castelo Branco, Alfredo-Veiga Neto (organizadores). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

XAVIER FILHA, Constantina. Educação para a Sexualidade, Equidade de Gênero e Diversidade Sexual: entre carregar água na peneira, catar espinhos na água e a prática de (des)propósitos. In: **Educação para a Sexualidade, para a Equidade de Gênero e para a Diversidade Sexual**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2009a.

\_\_\_\_\_. Kit de Materiais Educativos para a Educação para a Sexualidade, Equidade de Gênero e Diversidade Sexual: protagonismos, ousadias e peraltagens possíveis. In: **Educação para a Sexualidade, para a Equidade de Gênero e para a Diversidade Sexual**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2009b.

\_\_\_\_\_. **As aventuras da Princesa Pantaneira**. Campo Grande: Editora Life, 2012

\_\_\_\_\_. Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância. In: **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, 2014.

WEEKS, , Jeffrey. O Corpo e a Sexualidade. In: **O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WORMS, Luciana Salles. **Brasil século XX: ao pé da letra da canção popular**. Curitiba: Nova Didática, 2002.

## APÊNDICE

### FACA SEM PONTA GALINHA SEM PÉ – RUTH ROCHA

Esta é a história de dois irmãos.

Com eles aconteceu uma coisa muito esquisita, muito rara e difícil de acreditar.

Pois eram dois irmãos: um menino, o Pedro. E uma menina a Joana.

Eles viviam com os pais, seu Setúbal e dona Brites.

E os problemas que eles tinham não eram diferentes dos problemas de todos os irmãos.

Por exemplo...

Pedro pegava a bola para ir jogar futebol, lá vinha Joana:

- Eu também quero jogar!

Pedro danava:

- Onde é que já se viu mulher jogar futebol?

- Em todo lugar.

- Eu é que não vou levar você! O que é que meus amigos vão dizer?

- E eu estou ligando pro que os seus amigos vão dizer?

- Pois eu estou. Não levo e pronto!

Joana ficava furiosa, batia as portas, chutava o que encontrasse no chão, fazia cara feia.

Dona Brites ficava zangada:

- Que é isso, menina? Que comportamento! Menina tem que ser delicada, boazinha...

- Boazinha? Pois sim! - respondia Joana de maus modos.

Às vezes Pedro chegava da rua todo esfolado, chorando.

- Que é isso? - Espantava-se seu Setúbal. - O que foi que aconteceu?

- Foi o Carlão! foi o besta do Carlão! Me pegou na esquina - choramingava Pedro.

Seu Setúbal ficava furioso:

- E você? O que foi que você fez? Por acaso fugiu? Filho meu não foge! Volte pra lá já e bata nele também. E vamos parar com essa choradeira!

Homem não chora!

Pedrinho desapontava:

- Eu estou chorando é de raiva! É de ódio! Joana se metia :

- Homem é assim mesmo! Quando a gente chora é porque é mole, é boba, é covarde.

Agora, homem quando chora é de ódio...

Pedro ficava furioso, queria bater na irmã.

Dona Brites entrava no meio:

- Que é isso, menino? Numa menina não se bate nem com uma flor...

Pedro ia embora, pisando duro:

- Só com um pedaço de pau...

E as brigas se repetiam sempre.

Quando Joana subia na árvore para apanhar goiaba, Pedro implicava:

- Mãe, olha a Joana encarapitada na árvore.

Parece um moleque!

- Moleque é o seu nariz! - gritava Joana. - Você toda hora está em cima de árvore, por que é que eu não posso?

- Não pode porque é mulher! Por isso é que não pode. E não adianta vir com conversa mole, não! Mulher é mulher, homem é homem!

Quando Pedro botava camisa nova e se olhava no espelho, Joana já implicava:

- Olha a mulherzinha! Como está vaidoso...

Ou então quando Pedro ficava comovido com alguma coisa, como filme triste, que tem menininha sozinha, sem ninguém para cuidar dela, Joana já começava a caçoar:

- Vai chorar, é? E agora é de ódio, é?

Mas nas outras coisas eles eram bem amigos:

Jogavam cartas, viam televisão juntos, iam ao cinema...

Um dia...

Tinha chovido muito e os dois vinham voltando da escola.

De repente, Pedro gritou:

- Olha só o arco-íris!

- É mesmo! - disse Joana. - que grandão! Que bonito!

- Puxa! - espantou-se Pedro. - Parece que está pertinho! Vamos passar por baixo? Vamos!

Joana se riu:

- Tia Edith disse que se a gente passar por baixo do arco-íris, antes do meio-dia, homem vira mulher e mulher vira homem...

- Que besteira! - disse Pedro. - Quem é que acredita numa coisa dessas?

E os dois se deram as mãos e correram, correram, na direção do arco-íris. E de repente pararam espantados.

Eles estavam se sentindo esquisitíssimos!

- O que aconteceu? - perguntou Joana.

E a voz dela saiu diferente, parece que mais grossa...

- Sei lá! - disse Pedro.

Mas parou de pressa, porque ele estava falando direitinho como uma menina.

- Aconteceu comigo uma coisa muito estranha... - resmungou Joana.

- Comigo também... - reclamou Pedro.

E os dois se olharam muito espantados...

E correram para casa.

Vocês podem imaginar o reboliço que foi na casa deles quando contaram o que tinha acontecido.

No começo ninguém estava acreditando.

- Que brincadeira mais idiota! - falou seu Setúbal.

- Vamos parar com isso? - disse dona Brites.

Mas depois tiveram que se convencer...

E naquele dia, no jantar, ninguém brigou para saber se menina podia ou não podia fazer isso ou aquilo.

Afinal ninguém sabia direito quem era quem...

O pai e mãe de Joana e Pedro ficaram conversando até de madrugada.

- Acho melhor nem contarmos pra ninguém - dizia seu Setúbal.

- Mas como é que vai ser? - argumentava dona Brites.

- Todo mundo vai notar! E podem até pensar coisa pior...

- E o nome deles? - perguntou seu Setúbal.

- Como é que fica?

- É mesmo! - choramingou dona Brites. - A Joaninha, meu Deus, que tinha o nome da minha mãe. Que Deus a tenha em sua glória, agora vai ter que se chamar Joano! Joano, Setúbal!

Isso é lá nome de gente? E o Pedro, que horror! Vai ter que se chamar Pêdra. Pode uma coisa dessas?

- E tem um outro problema em que estou pensando - disse seu Setúbal. - Está bem que a gente vista o Joano de homem... afinal as mulheres hoje em dia só querem se vestir de

homem... mas vestir a Pêdra de mulher... não sei, não! E se ele, quer dizer, ela, virar homem outra vez?

- Ah, sei lá! - disse dona Brites. - Já nem sei o que pensar. Acho melhor a gente ir dormir... No dia seguinte o problema da roupa foi resolvido com facilidade. Foi só vestir calça de brim nos dois, mais camiseta e tênis.

Joano e Pêdra estavam brincando e rindo, como se nada estivesse acontecido, disfarçando para que os pais não se preocupassem ainda mais do que já estavam preocupados. Mas assim que saíram de casa ficaram sérios. Eles não sabiam como é que iam fazer na escola. Logo na esquina, Pedro, quer dizer Pêdra, que agora era menina, deu o maior chute numa tampinha de cerveja que estava no chão.

- Vamos parar com isso? - disse Joano. - Menina não faz essas coisas.

- E eu sou menina? - reclamou Pêdra.

- É, não é?

- Ah, mas eu não me sinto menina! Tenho vontade de chutar tampinha, de empinar papagaio, de pular sela...

- Ué, eu também tinha vontade de fazer tudo isso e você dizia que menina não podia - reclamou Joano.

- Mas é que todo mundo diz isso - disse Pêdra. - que menina não joga futebol, que mulher é dentro de casa...

- Pois é, agora agüenta! Não pode, não pode, não pode...

- Ah, mas agora eu posso chorar a vontade, posso dizer fita, posso ter medo de escuro... Quando tiver que ir buscar água de noite você é que tem que ir... e quando eu quiser ver novela ninguém vai me chatear...

E eles ficaram ali, uma porção de tempo, discutindo a situação.

De repente Pêdra lembrou-se de que precisava ir para o colégio.

- Sabe de uma coisa? - disse Joano. - Eu é que não vou para escola desse jeito ridículo.

- Não sei por que ridículo. Ridículo estou eu, aqui, virado em mulher.

- E você quer ir para escola? - perguntou Joano.

- Eu não - respondeu Pêdra.

E sentou num murinho, muito desanimada.

Joano sentou também.

- Sabe de uma coisa? - disse Pêdra. - Nós temos é que encontrar o arco-íris pra passar por baixo outra vez.

- Mas não está nem chovendo - choramingou Joano, que agora era menino mas bem que estava com vontade de chorar...

- É, mas se a gente não procurar não vai encontrar. E se não encontrar vai ficar desse jeito o resto da vida!

Então Joano tomou uma decisão:

- Olha aqui. Eu vou mas não vou levar você, não! Vou é sozinho! Menina só serve pra atrapalhar.

Pêdra ficou danada da vida:

- Ah, é? Então vire-se! Eu também vou procurar sozinha e não quero conversa com você.

Vamos ver quem encontra primeiro.

E cada um foi para o seu lado, sem nem olhar para trás.

Os dois rodaram o dia inteirinho, mas não tinha caído nem uma chuvinha, de maneira que não havia jeito de encontrar o arco-íris. E no outro dia foi a mesma coisa, e no outro, e no outro.

E em casa as coisas estavam piorando cada vez mais. Um implicava com o outro, caçoava,

proibia:

- Menino não pode!
- Menina não faz!
- Onde é que já se viu?
- Coisa mais feia!
- Vou contar pra mamãe!

Se o arco-íris não aparecesse logo...

Até que um dia eles acordaram e estava chovendo a maior chuva que já tinha visto.

Trovão, relâmpagos, água que não acabava mais.

Os dois ficaram torcendo para a chuva passar. E quando passou, saíram, como sempre um para cada lado, procurando o arco-íris.

Joano chegou para lá da escola, num lugar onde ele nunca tinha ido.

E já vinha voltando, desanimado, quando viu, bem na sua frente, o arco-íris.

Joano correu e passou por baixo.

Mas não aconteceu nada.

Joano continuava Joano...

Com Pêdra aconteceu mais ou menos a mesma coisa.

Andou, andou, até fora da cidade. E só quando vinha voltando é que encontrou o arco-íris, passou por baixo e nada!

Na porta de casa os dois se encontraram:

- Nada, hein? - perguntou Pêdra.
- Nadinha! - respondeu Joano.
- Que será que aconteceu? - disse um.
- Que será que não aconteceu? - disse o outro.

E os dois se sentaram - tão amigos! - e contaram, um ao outro, como é que eles tinham passado por baixo e nada tinha acontecido...

De repente Pêdra se levantou animada:

- Espere um pouco! A tia Edith disse que tinha que passar embaixo do arco-íris antes do meio-dia, não foi? Então, pra desvirar tem que ser

Depois do meio-dia, é ou não é?

- É mesmo! - disse Joano. - E tem mais uma coisa. Pra mudar de sexo nós passamos de lá pra cá, não foi? A gente vinha voltando da escola, não vinha? Pois agora a gente tem que passar daqui pra lá, pra desvirar.

Pêdra ficou olhando para Joano:

- Sabe que você é bem esperta para uma menina?

Joano respondeu:

- Você também é bem esperta... para uma menina.

Os dois se riram como há muito tempo não faziam. E juntos saíram á procura do arco-íris.

E de repente lá estava ele.

Grande, brilhante, colorido, como um desafio.

Joano e Pêdra deram-se as mãos.

E correram, juntos, em direção do arco-íris.

E finalmente perceberam que alguma coisa, novamente, tinha acontecido.

Então riram, se abraçaram e abraçados começaram a voltar para casa.

Então Joana viu uma tampinha de cerveja na calçada.

Correu e chutou a tampinha para Pedro.

Pedro devolveu e os dois foram jogando tampinha até em casa...



## **HOMEM COM HOMEM, MULHER COM MULHER**

(Evelize Tavares, a partir da obra “Faca sem ponta, galinha sem pé” – Ruth Rocha)

Esta é a história de dois irmãos que começa exatamente onde a outra termina: Pedro e Joana correndo juntos, chutando uma tampinha, voltando felizes para casa. Isso porque, finalmente, Pedro voltou a ser um menino e Joana uma menina.

Depois de experimentar um mundo até então proibido, parece que eles já nem lembram mais de arco-íris, de menino virar menina, de menina virar menino, ou de tudo voltar ao normal.

Normal como todos dizem que as coisas devem ser.

Normal como todos devem aprender a ser.

Mas quando a noite chega, traz com ela a hora do aconchego da cama quentinha, do escuro do quarto com a luz apagada e, principalmente, dos olhos fechados que abrem a porta dos sonhos.

E para Pedro, o sono insiste em se esconder entre as dobras das cobertas macias, nas sombras projetadas nas paredes, no peso das pálpebras que seguram seu choro, nas perguntas que não consegue responder.

Não é medo o que ele sente, mas sim uma certa inquietude, que é aquela sensação que aperta o peito e diz de que alguma coisa na vida da gente está fora do lugar.

Estranho.

Justamente agora que os outros estavam felizes dizendo “ainda bem que tudo voltou ao normal”, parecia que era ele quem estava fora do lugar.

Parecia que ele mesmo não tinha mais o seu lugar.

Parecia até que não sabia mais direito quem era.

Com a cabeça recheada dessas perguntas sem respostas, Pedro finalmente adormece e o que acontece então pode até ser difícil de acreditar, mas o efeito de passar por baixo do arco-íris e voltar a ser um menino, não funcionou para os sonhos que teve nesta e em todas as outras noites que se seguiram.

Eram sonhos encantados, onde brincava de casinha e de boneca, vestia roupas com rendas e babados, cobria seu rosto com maquiagem e calçava salto alto nos pés. Tinha os cabelos compridos enfeitados com flores e as unhas estavam sempre cuidadosamente coloridas.

Quando sonhava com aventuras no espaço, a Terra que via de longe não era azul, assim como não eram azuis os sapatinhos feitos para ele depois do resultado da ecografia, nem a cor do convite da festa do seu aniversário.

Os sonhos de Pedro eram sempre em cor-de-rosa e ele gostava muito de um mundo com a cor que queria para a vida que sonhava viver.

Pedro gostava desses sonhos mais do que devia, ou mais do que os outros diziam que ele deveria gostar.

Gostava tanto a ponto de ficar triste na hora que acordava, pois a manhã chegava e pintava de azul o céu e tudo aquilo que fazia.

Quando acorda, Pedro volta para a sua vida normal. Tem que ter nome de menino, brincar como menino, vestir-se como menino, ter sensibilidade e jeito de menino.

E é assim que Pedro vai levando sua vida.

Às vezes, parece que consegue dar um jeitinho e passa a sonhar acordado, trazendo o encantamento das noites para algumas horas do seu dia. E parece feliz.

Outras vezes, fica apenas observando as meninas que brincam, se vestem, têm jeito e sensibilidade de menina. E não parece assim tão feliz.

Mas as piores vezes são aquelas quando tenta fazer o que as meninas fazem. Nesse caso, para ser feliz precisa deixar para lá os olhares dos outros. Olhares que muitas vezes são cheios de maldade ou mesmo de pena e estão sempre muito preocupados com o que Pedro faz ou deixa de fazer.

Mas essa tal preocupação não é daquelas de pinguim, que equilibra o filhote sobre os próprios pés para que ele não caia na neve. É uma preocupação que ela própria parece neve. É fria, enrijece, faz tremer e pode até deixar doente. Por onde passa se espalha por meio de risadinhas, fofquinhas, deboches. E principalmente por meio de olhares cheios de reprovação.

Durante o dia, Pedro sonha que os olhos dos outros se fechem e ele possa fazer aquilo que gosta, porque só durante a noite os olhos dos companheiros, mesmo quando abertos, não se importam que ele seja quem realmente quer ser.

E Joana?

Ora, Joana pode ser feliz porque gosta de tudo aquilo que dizem que menina deve gostar.

Tanto de dia, quanto de noite.

Pode até terminar mais esta história correndo, chutando uma tampinha, voltando feliz para casa.

E por falar em tampinha, eu posso até apostar que existem algumas por aí que vão passar a vida presas no gargalo de alguma garrafa.

Mas essas não são as que vão experimentar a alegria de fazer um gol.

**ANEXOS****ANEXO 1****QUESTIONÁRIO DE PESQUISA - 1****PARA PROFESSORA OU PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS****Texto: Faca sem ponta, galinha sem pé (Ruth Rocha)**

1. Você acha que o conteúdo do texto (Pedro “virar menina” e Joana “virar menino”) é adequado para a faixa etária das crianças com as quais você trabalha?

(    ) sim      (    ) não

Por quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. Você acha que as questões de gênero e sexualidade devem ser abordadas com as crianças dessa faixa etária?    (    ) sim      (    ) não

Por quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Como? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Você acha que a escola deve abordar questões de gênero e sexualidade?

(    ) sim      (    ) não

Por quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Como? \_\_\_\_\_

---

---

4. Você acha que a Literatura Infantil deve abordar questões de gênero e sexualidade? ( ) sim ( ) não

Por quê? \_\_\_\_\_

---

---

---

Quais? \_\_\_\_\_

---

---

---

5. Você conhece algum outro livro de Literatura Infantil que aborde questões de gênero e sexualidade? ( ) sim ( ) não

Quais? \_\_\_\_\_

---

---

Qual você acha mais adequado para a faixa etária dos seus alunos? \_\_\_\_\_

Como você utilizaria esse livro na sua turma? \_\_\_\_\_

---

---

---

6. No texto, Pedro “voltou a ser menino” e Joana “voltou a ser menina”? O que você acharia de um final em que não houvesse o retorno à condição inicial das crianças? Comente. \_\_\_\_\_

---

---

---

---

**ANEXO 2**  
**RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA - 1**

1. Adequação do conteúdo do texto, Pedro “virar menina” e Joana “virar menino” para as crianças da faixa etária com que trabalha:

Sim. “As brincadeiras e sentimentos não devem ser divididos por gênero.” (Ana)

Sim. “Nessa faixa etária é um assunto que sempre aparece.” (Maria)

Sim. “Dependendo da técnica utilizada, as crianças achariam divertido.” (Vera)

Sim. “Não vejo problema em trabalhar este livro, depende do encaminhamento.” (Lúcia)

Sim. “Meninos podem brincar com brincadeiras de meninas, sem deixar de serem meninos, e com as meninas é a mesma coisa.” (Laura)

Sim. “Como eles costumam se separar nas brincadeiras, acho importante mostrar que todos podem experimentar de tudo, sem preconceitos.” (Letícia)

Sim. “De forma lúdica pode possibilitar reflexões e discussões sobre condutas, comportamentos.” (Silvia)

Sim. “A Linguagem simples, de fácil entendimento e o conteúdo é comum para as crianças.” (Amanda)

Não. “As crianças não têm maturidade, nem entendimento para um assunto tão polêmico e delicado.” (Clara)

Sim. “Nessa faixa etária as crianças procuram relacionamento com o mesmo sexo.” (Denise)

2. Quanto à abordagem das questões de gênero e sexualidade na escola:

Sim. “A criança começa a questionar por temas de seu interesse, a informação pode começar desde cedo. As crianças já estão familiarizadas com o assunto, através de informações na TV, Internet, filmes, etc. É interessante discutir as diferenças e trabalhar a discriminação” (Ana)

Sim. “Respeitar as informações de acordo com a faixa etária e maturidade da criança. Não passar informação além do que ela precise saber. Concordo que gênero deva ser trabalhado, porém sexualidade, ainda é muito cedo.” (Maria)

Sim, para o gênero e não, para a sexualidade. Questões de gênero surgem e é importante que sejam trabalhadas pela escola” (Vera)

Sim “Deve-se adequar o trabalho à faixa etária, para sanar a “curiosidade” sem pular etapas. Gênero sim, sexualidade não, porque ainda não está desperta.” (Lúcia)

Sim. “As crianças misturam esses “papéis: meninas gostam de jogar bola e meninos brincam de boneca. É a idade da criança na puberdade: deve-se problematizar questões que levem a uma reflexão sobre padrões impostos de comportamento.” (Laura)

Sim “Levar em conta o nível de maturidade dos alunos. Não pulando etapas do desenvolvimento e da maturidade, repassando o saber científico acerca do tema. Muitas crianças não têm informações em casa. A escola é o ambiente que pode proporcionar a discussão deste tema.” (Letícia)

Sim. “Tratar o assunto de forma lúdica e descontraída, com domínio do assunto que será tratado. Muitas crianças não têm informações em casa. É o papel da escola e um dos conteúdos da área de Ciências. É um tema da atualidade e encontra-se na mídia.” (Silvia)

Sim. “Primeiro por fazer parte das Diretrizes Curriculares da disciplina de Ciências, segundo porque as crianças já têm acesso à muita informação e os pais não estão muito preocupados com isso.” (Amanda)

Não. “Na verdade acho mais adequado trabalhar o respeito às diferenças. Não deve abordar diretamente, mas através de textos específicos, fazendo parte do currículo de Ciências. Mas somente na medida em que o assunto surja na sala de aula, pois temos que preservar a maneira como cada família conduz o assunto.” (Clara)

Sim. “A escola deve proporcionar informações científicas, atualizadas, permitindo discussões sobre os diversos valores associados à sexualidade, possibilitando aos alunos desenvolverem futuramente atitudes coerentes com os valores que elegeram como seus. Todo tipo de assunto que possa trabalhar o preconceito é importante.” (Denise)

### 3. Quanto à Literatura abordar questões de gênero e sexualidade:

Sim. “É uma maneira leve e divertida de tratar assuntos diversos como: gravidez, nascimento, diferença entre meninos e meninas.” (Ana)

Não. “A literatura não deve servir como forma de abordar questões pedagógicas.” (Maria)

“Sim o gênero, a sexualidade ainda não.” (Vera)

Sim. “Transmite o tema de forma lúdica, despertando a curiosidade e atenção da criança.” (Lúcia)

Não. “Corre-se o risco da literatura se perder no didatismo e perder sua essência. O objetivo da literatura é outro” (Laura)

Sim. “É um assunto comum na sociedade, então nada melhor que começar a explicar desde cedo para que as crianças aprendam da melhor forma e com linguagem adequada à sua idade.” (Letícia)

Sim. “É uma forma sutil de proporcionar discussões para que as discriminações e desigualdades não aconteçam. A leitura pode ser um disparador para a discussão.” (Sílvia)

Sim. “O professor tem mais facilidade de abordar o tema.” (Amanda)

Não. “As crianças estão em formação e não possuem maturidade suficiente para entender determinados assuntos.” (Clara)

Sim. “Através da literatura as crianças podem se identificar com os personagens, sem precisarem se expor para o grupo. Não deve se restringir aos gêneros, deve tratar também do cuidado e respeito com seu próprio corpo e seus valores.” (Denise)

4. Sobre o conhecimento de livros de Literatura Infantil que abordem questões de gênero e sexualidade:

Não. (Ana)

Não. (Maria)

Não. (Vera)

Não. (Lúcia)

Sim. “Uma coleção para público juvenil.” (Laura)

Sim. “Ruth Rocha e Pedro Bandeira, mas não recordo o título.” (Letícia)

Não. (Sílvia)

Não. (Amanda)

Não. (Clara)

Sim. “Meus dois pais. Walcir Carrasco.” (Denise)

5. Opinião sobre um final que não promovesse o retorno à normalização:

“Acharia complicado explicar para as crianças, mas por outro lado, existe homem que vira mulher e vice-versa e as crianças já estão por dentro desse assunto, então não iriam estranhar o final.” (Ana)



“Se as crianças se conformassem com a situação de continuar daquela maneira, tudo bem. Caso contrário seria um final triste.” (Maria)

“Certamente ambos enfrentariam muitas dificuldades para se “adaptarem” às novas condições tanto no pessoal quanto no social.” (Vera)

“A volta à normalidade talvez seja algo que as deixe mais tranquilas.” (Lúcia)

“Criaria uma situação polêmica, mas daria oportunidade de refletir e trabalhar com as diferenças.” (Laura)

“Para nós adultos, talvez não houvesse problema, mas para as crianças poderia confundi-los. Se bem que eles têm acesso a tanta informação, que algumas situações, hoje em dia, já são vistas como ‘naturais’.” (Letícia)

“É uma opção que talvez quebrasse o paradigma do final feliz. Talvez propiciasse uma nova discussão.” (Silvia)

“Para sempre? Nunca tinha pensado nessa possibilidade. Talvez eu teria que me preparar antecipadamente para poder observar as reações que ocorreriam sem ser tendenciosa... O que será que pensariam as crianças, uma vez que fugiria do lugar comum? Qual seria a reação delas? Vou experimentar...” (Amanda)

“Não acharia interessante, já que as crianças da história não demonstraram interesse em estar na condição do outro.” (Clara)

“Possibilitaria uma discussão sobre as temáticas de gênero e diversidade sexual. Evitaria reforçar estereótipos existentes na sociedade.” (Denise)

**ANEXO 3****QUESTIONÁRIO DE PESQUISA - 2****PARA PROFESSORA OU PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS****Texto: Homem com homem, mulher com mulher (Evelize Tavares)**

7. Você gostou desse outro final para a história de Pedro e Joana?

(    ) sim (    ) não

Por quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8. Você leria esse outro final para seus alunos? (    ) sim (    ) não

Por quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9. O que os pais de seus alunos achariam do conteúdo desse outro final para a história? Comente.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10. Para quem você indicaria a leitura desse outro final para a história? Por quê?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**ANEXO 4**  
**RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO PARA ANÁLISE - 2**

1. Sobre gostar do outro final para a história

Não. “Gostei da maneira com que a outra história terminou, ‘como tudo tinha que ser, cada coisa em seu lugar’ mesmo sabendo que nos dias de hoje, o final desta é o mais comum.” (Vera)

Não. “Fiquei angustiada com o sofrimento de Pedro.” (Maria)

Não. “Porque mostra visivelmente que o menino não está feliz.” (Lúcia)

Não. “Pode parecer preconceituoso, mas não acho correto instigar certos tipos de comportamento.” (Clara)

2. Se leria esse outro final para os alunos:

Não. “porque acredito que não faz sentido abordar esse tipo de história para as crianças.” (Vera)

Não. “Não vejo em que este dilema ajudaria meus alunos. Não acho que eles compreenderiam o que se passa com Pedro.” (Maria)

Sim. “Porque seria interessante a discussão e a opinião dos alunos.” (Lúcia)

Não. “Talvez eu não esteja preparada para responder às perguntas que viriam depois.” (Clara)

3. Sobre o que os pais achariam sobre esse outro final:

“Acredito que a maioria deles não iria aprovar, por puro preconceito.” (Vera)

“Com certeza viriam questionar a pedagoga sobre a função desse trabalho.” (Maria)

“Pelo que conheço, no dia seguinte haveria uma chuva de bilhetes. Os pais diriam que estou incentivando este comportamento.” (Lúcia)

“Achariam que não seria pertinente para seus filhos.” (Clara)

4. Para quem indicaria a leitura desse final?

“Indicaria para turmas a partir dos quintos anos. Acredito que seria uma proposta interessante.” (Vera)

“Para alunos maiores. Anos finais do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio.” (Maria)

“Para alunos do sétimo ano em diante, talvez pela maturidade deles ser um pouco maior.” (Lúcia)

“Para alunos do sexto ano em diante, como subsídio para a discussão de preconceitos.” (Clara)

## ANEXO 5

### DEPOIMENTO

Sempre gostei dos contos de fadas, ou melhor sempre fui fanática. Minha história de leitora passa muito por aí. Mesmo adulta continuei lendo e usando como professora. Mas algumas coisas mudaram naquele universo. Me lembro de ter entrado num novo modo de ler as fadas quando li *A Fada que Tinha Ideias*, da Fernanda L. Almeida. Adorei. Logo depois vieram os anos 80 e desde então os contos de fadas têm passado por releituras (boas e más), servindo de mote para novas histórias ou base para paráfrases críticas (ou não), etc. Embarquei nessas "novas" histórias principalmente pelas mãos da Ruth Rocha. Ela foi genial ao criar textos aparentemente clássicos com uma crítica sutil (ou nem tanto) à ditadura da época. Isto é, usou um tema antigo para um contexto novo.

Da mesma forma, por gostar dessas novas histórias fui atrás do texto do Flávio, que também usou tema antigo para contexto novo. Além de colocar e aceitar a questão da diversidade de gênero, ele faz uma crítica à visão que as histórias de fadas passavam sobre a mulher. Quantas e quantas mulheres esperaram (e esperam) um príncipe que venha salvá-las?

Na época minha intenção era que os alunos percebessem essa diferença, eu nem tinha por objetivo mexer no "abelheiro" da homossexualidade. Na verdade ao ler não me pareceu um problema. No entanto foi isso que uma Sra, doutora em educação pela Universidade Federal do Recife, viu. Só isso! E caiu de pau. Ela mobilizou outras mães e eu passei por transgressora da moral e dos bons costumes, bem como "desvirtuadora" de menores.

Tudo isso prova a força da palavra - as pessoas falam levianamente sobre assuntos, mas quando está escrito a coisa pega.

Não quis enfrentar outros problemas e suspendi o trabalho com o livro. Para ser sincera, não sei se enfrentaria essa questão de novo, apesar de o tema estar amplamente veiculado e vulgarizado na mídia, especialmente nas novelas.

**ANEXO 6**  
**ACERVO PNBE – 2012**

**OBRAS ANALISADAS:**

1.TÍTULO: O CARROSSEL		
AUTOR: RAINER MARIA RILKE	DATA: 2010	LOCAL: ALEMANHA
GÊNERO: POESIA	PERSONAGENS: MENINO E MENINA	
TEMA: BRINCADEIRA INFANTIL		
RESUMO: MENINO E MENINA RODANDO NO CARROSSEL, SEM PARAR, COM DIVERSOS ANIMAIS		

2.TÍTULO: QUEM TEM MEDO DO RIDÍCULO		
AUTOR: RUTH ROCHA	DATA: 2007	LOCAL: BRASIL
GÊNERO: POESIA	PERSONAGENS: PRIMEIRA PESSOA	
TEMA: MEDOS		
RESUMO: SITUAÇÕES QUE FAZEM A CRIANÇA ACHA QUE ESTÁ FAZENDO PAPEL RIDÍCULO NA FRENTE DOS OUTROS, IMPORTÂNCIA DE NÃO SE IMPORTAR TANTO COM O QUE OS OUTROS ESTÃO PENSANDO.		

3.TÍTULO: A COMPOTEIRA		
AUTOR: CELSO SISTO	DATA: 2011	LOCAL: BRASIL
GÊNERO: NARRATIVO	PERSONAGENS: ALICE, MARIZINHA, AVÓ E TIAS	
TEMA: RELACIONAMENTO AVÓ E NETA		
RESUMO: ALICE PENSA QUE ESTÁ NA FESTA DE SUA AMIGA MARIZINHA, MAS NA VERDADE FOI CONVIDADAPARA O ANIVERSÁRIO DA AVÓ DA AMIGA. DURANTE A FESTA, QUEBRA ALGUNS VIDROS DE COMPOTA E RECEBE CARINHO DAS CONVIDADAS. NO FINAL RESOLVE COMECAR UMA COLEÇÃO DE COMPOTEIRAS.		

4.TÍTULO: INSÔNIA		
AUTOR: ANTONIO SKARMDE E AFONSO RUANO	DATA: 2011	LOCAL: ESPANHA
GÊNERO: NARRATIVO	PERSONAGENS: SEBASTIÃO (CADEIRANTE) E AMIGA	
TEMA: DEDICAÇÃO À NATAÇÃO, BUSCA DA FELICIDADE		
RESUMO: MENINO QUE QUERIA SE CHAMAR OCEANO, ADORA TUDO QUE TEM A VER COM ÁGUA, DESEJA PARTICIPAR DOS JOGOS OLÍMPICOS DE 2020, FICA FELIZ QUANDO CHOVE E QUANDO PODE TOMAR BANHO PARA SE REFRESCAR. A AMIGA DIZ QUE ELE ESTÁ FICANDO COM CARA DE PEIXE E QUE QUANDO VIRAR, PASSARÁ PELO RALO DA BANHEIRA. ENTÃO DESEJARÁ: “SEJA FELIZ, OCEANO, EM SUA NOVA VIDA”		

5.TÍTULO: OBAX		
AUTOR: ANDRÉ NEVES	DATA: 2010	LOCAL: BRASIL
GÊNERO: NARRATIVO	PERSONAGENS: OBAX (NEGRA), MÃE E DEMAIS ALDEÕES	
TEMA: CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PELA MENINA, CONSIDERADAS COMO MENTIRA		
RESUMO: OBAX VIVE NAS SAVANAS, NA ÁFRICA, ONDE OS HOMENS TRABALHAM NA TERRA E AS MULHERES CUIDAM DA CASA E DAS CRIANÇAS. DEPOIS DE CONTAR QUE VIU UMA CHUVA DE FLORES, SAI PELO MUNDO COM UM ELEFANTE E AO RETORNAR ENTERRA UMA PEDRA E FAZ NASCER UM PÉ DE BAOBÁ CHEIO DE FLORES QUE, COM O BATER DE ASAS DOS PÁSSAROS, DERRUBA MUITAS FLORES, FAZENDO UMA CHUVA. TODOS PASSAM A PRESTAR MAIS ATENÇÃO NAS HISTÓRIAS DE OBAX.		

6. TÍTULO: PEDRO		
AUTOR: BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS	DATA:2011	LOCAL: BRASIL
GÊNERO: NARRATIVO	PERSONAGENS: PEDRO, PETHER, PIERRE, PIETRO	
RESUMO: PEDRO ACORDOU COM O CORAÇÃO CHEIO DE DOMINGO, VIU UMA BORBOLETA E RESOLVEU PINTÁ-LA. A BORBOLETA APAGA COM SUAS ASAS O DESENHO E PEDRO (OU OUTRA CRIANÇA COM NOME SEMELHANTE) TORNA A PINTÁ-LA. SE ALGUÉM CONHECER PEDRO, DEVE PEDIR PARA ELE FALAR DE BORBOLETAS E, NO DOMINGO, BASTA TER O VOO DAS BOSBOLETAS NA LEMBRANÇA OU FAZER BOLAS DE SABÃO. ARCO-ÍRIS TAMBÉM SERVE.		

7. TÍTULO: FEMININA DE MENINA, MASCULINO DE MENINO		
AUTOR: MÂRCIA LEITE	DATA: 2011	LOCAL: BRASIL
GÊNERO: LISTA DE CARACTERÍSTICAS	PERSONAGENS: DEPOIMENTOS DE MENINAS E MENINOS	
TEMA: QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE REFORÇO DOS BINARISMOS		
RESUMO: MENINAS RELATAM AS CARACTERÍSTICAS QUE NÃO GOSTAM NOS MENINOS E VICE-VERSA. MENINAS DIZEM QUE MENINOS ÀS VEZES NÃO PARECEM MENINOS, QUANDO NÃO APRESENTAM ESTEREÓTIPO MASCULINO E VICE-VERSA. NO FINAL AMBOS DIZEM TER UM MENINO OU UMA MENINA ESPECIAL, DE QUEM GOSTAM.		

8. TÍTULO: MINHA CASA AZUL		
AUTOR: ALAIN SERRES E EDMÉE CANNARD	DATA: 2009	LOCAL: FRANÇA
GÊNERO: NARRATIVO	PERSONAGENS: UMA CRIANÇA	
TEMA: VIAGEM PELO UNIVERSO		
RESUMO: UMA CRIANÇA FAZ UMA VIAGEM PELA VIA LÁCTEA, O SISTEMA SOLAR, PLANETA TERRA. DESCRIÇÃO DOS CONTINENTES. PAÍS. BAIRRO. CIDADE. CASA.		

PEÇAS DA CASA, QUARTO, CORPO, CORAÇÃO E COISAS GUARDADAS NELE.
--

9. TÍTULO: GABI, PERDI A HORA!		
--------------------------------	--	--

AUTOR: JOÃO BASÍLIO E ANDRÉ NEVES	DATA: 2009	LOCAL: BRASIL
-----------------------------------	------------	---------------

GÊNERO: NARRATIVO	PERSONAGEM: GABRIELA
-------------------	----------------------

TEMA: POLISSEMIA DAS PALAVRAS
-------------------------------

10. TÍTULO: GIROS, CONTOS DE ENCANTAR		
---------------------------------------	--	--

AUTOR: MILA BEHRENDT	DATA: 2010	LOCAL: BRASIL
----------------------	------------	---------------

GÊNERO: CONTO POPULAR (CUMULATIVO)	PERSONAGENS: VÁRIOS
------------------------------------	---------------------

TEMA: JOGO DE PALAVRAS
------------------------

RESUMO: PORTUGAL (CADE O TOUCINHO DAQUI? A CASA QUE O PEDRO FEZ, A FORMIGUINHA E O FLOCO DE NEVE) ARGENTINA (O QUEIJO DA VELHINHA E DO VELHINHO) ALEMANHA (MUME MELE, O OLHO DO PATRÃO) CHINA(SHAO-LEE, O QUEBRADOR DE PEDRAS) FRANÇA (O RATO E A RATA – ESTEREOTIPO DE FAMÍLIA HETERONORMATIVA)
--

11. TÍTULO: O MALUCO DO CÉU		
-----------------------------	--	--

AUTOR: ANNA GÖBEL	DATA: 2009	LOCAL: BRASIL
-------------------	------------	---------------

GÊNERO: NARRATIVO	PERSONAGENS: ROCHEDO, SIRI E OUTROS BICHOS
-------------------	--

TEMA: FORMAÇÃO DOS CONTINENTES E DANÇA
--

RESUMO: NO INÍCIO, TUDO ERA AZUL, ATÉ QUE UM ROCHEDO DO FUNDO DO MAR COMEÇOU A PERGUNTAR COMO ERA A VIDA LÁ EM CIMA. UM DIA UM SIRI RESOLVEU IR EMBORA E QUASE FOI ENGOLIDO POR UM PEIXE, MAS O ROCHEDO O SALVOU. AGRADECIDO, PROMETEU COMEÇA A GARGALHAR LEVAR O ROCHEDO PARA CIMA. RESOLVE FAZER CÓCEGAS NA BARRIGA DA TERRA. TEM UMA GRANDE FESTA E QUANDO ELA SOLTA UMA GARGALHADA, SÃO FORMADOS OS CONTINENTES E O ROCHEDO VIRA UMA LINDA MONTANHA .
---

12. TÍTULO: A CAMINHO DE CASA		
-------------------------------	--	--

AUTOR: JAIRO BUITRAGO E RAFAEL YOCKTENG	DATA: 2010	LOCAL: BRASIL
---	------------	---------------

GÊNERO: NARRATIVO	PERSONAGENS: MENINA, LEÃO
-------------------	---------------------------

TEMA: MENINA E SEUS PROBLEMAS (FALTA DE DINHEIRO, DO PAI,...) MÃE TRABALHA NA FÁBRICA
---

RESUMO: MENINA PEDE QUE UM LEÃO A ACOMPANHE ATÉ EM CASA PARA TER CORAGEM DE ENFRENTAR SUAS DIFICULDADES COTIDIANAS
--

13. TÍTULO: CARAMINHOLAS DE BARRIGAPÉ		
---------------------------------------	--	--

AUTOR: MARCOS BAGNO	DATA: 2011	LOCAL: BRASIL
---------------------	------------	---------------



GÊNERO: NARRATIVO	PERSONAGENS: AMADEUS OU TEÓFILO, BARRIGA PÉ E OUTROS ANIMAIS
TEMA: UM CARACOL DIFERENTE QUE QUERIA MUDAR A NATUREZA	
RESUMO: UM CARACOL QUE MUDOU O NOME DA FAMÍLIA, VOOU, APRENDEU A NADAR, A CANTAR, A FALAR COMO OS SERES HUMANOS, E RESOLVE ESCREVER SUAS MEMÓRIAS	

14. TÍTULO: O TAMANHO DA GENTE AUTOR: MURILO CISALPINO E MANOEL VEIGA	DATA: 2009	LOCAL: BRASIL
GÊNERO: NARRATIVO	PERSONAGENS: UM MENINO	
TEMA: CRESCIMENTO (POR FORA E POR DENTRO)		
RESUMO: DESCOBERTAS FEITAS POR UM MENINO DURANTE O SEU CRESCIMENTO. VÊ FOTOS DE DIFERENTES ÉPOCAS DA SUA VIDA, ACOM PANHA MARCAS FEITAS NA PAREDE E DESCOBRE QUE MESMO QUANDO O CORPO PARA DE CRESCER, AS PESSOAS CONTINUAM CRESCENDO POR DENTRO, FAZENDO VIAGENS, CONHECENDO PESSOAS. REALIZANDO COISAS.		

15. TÍTULO: ALICE NO TELHADO		
AUTOR: NELSON CRUZ	DATA: 2010	LOCAL: BRASIL
GÊNERO: NARRATIVO	PERSONAGENS: ALICE E OUTROS PERSONAGENS DA HISTÓRIA	
TEMA: PERSONAGENS DE ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS APARECENDO NA FOLHA DE PAPEL DE UM ESCRITOR		
RESUMO: UMA PESSOA TENTANDO ESCREVER UMA HISTÓRIA, DESENHA UM CÍRCULO NO MEIO DA FOLHA E IMAGINA SE A PARTIR DELE PODERIA COMEÇAR UMA HISTÓRIA. DE REPENTE, DE DENTRO DO CÍRCULO, SURGE UM COELHO. DEPOIS APARECEU UMA MENINA E MUITOS OUTROS PERSONAGENS. QUANDO A MENINA ALICE TENTA SAIR, APARECE UM GATOQUE LHE PROPÕE UM ENIGMA PARA ELA PODER VOLTAR PARA SUA HISTÓRIA. A PESSOA RESOLVE DESAMASSAR O PAPEL ON TINHA DESENHADO O CÍRCULO E DE ONDE SAÍRAM OS PERSONAGENS E TODOS VOLTARAM PARA LÁ.		

16. TÍTULO: O FLAUTISTA MISTERIOSO E OS RATOS DE HAMELIN		
AUTOR: BRAULIO TAVARES	DATA:2006	LOCAL: BRASIL
GÊNERO: CORDEL	PERSONAGENS: MÚSICO, PREFEITO, DEMAIS MORADORES	
TEMA: ACABAR COM OS RATOS		
RESUMO: UM FLAUTISTA, DEPOIS DE TER ACABADO COM OS RATOS DA CIDADE, NÃO RECEBE O PAGAMENTO POR SEUS SERVIÇOS E RESOLVE LEVAR EMBORA AS CRIANÇAS.		

17. TÍTULO: LILA E O SEGREDO DA CHUVA		
AUTOR: DAVID CONWAY E JUDE DALY	DATA: 2010	LOCAL: GRÃ-BRETANHA

GÊNERO: NARRATIVO	PERSONAGENS: LILA
TEMA: DESCOBERTA DO SEGREDO DA CHUVA	
RESUMO: LILA, UMA MENINA DO QUÊNIA TENTA DESCOBRIR OS SEGREDOS DA CHUVA PARA DIMINUIR OS PROBLEMAS COM O CALOR INTENSO. SOBE NUMA MONTANHA PARA DIZER A COISA MAIS TRISTE QUE SABIA. COMO A CHUVA NÃO VINHA, COMEÇOU A CHORAR E EM SEGUIDA COMEÇOU A CHOVER E TODOS CELEBRARAM COM MÚSICA E DANÇA.	

18. TÍTULO: TOCA DE GENTE, CASA DE BICHO		
AUTOR: MAURO MARTINS	DATA: 2011	LOCAL: BRASIL
GÊNERO: NARRATIVO	PERSONAGENS:	
TEMA: VOTAÇÃO PARA DECIDIR QUEM FICARIA MORANDO NA PEQUENA CASA: GENTE OU BICHO		
RESUMO: UMA FAMÍLIA COM VÁRIOS ANIMAIS MORAVAM EM UMA CASA MUITO PEQUENA, EM DESORDEM E DESARMONIA, MISTURANDO SUAS PARTES. COMO A MÃE NÃO QUERIA MAIS A PRESENÇA DOS BICHOS, FOI FEITA UMA VOTAÇÃO PARA VER QUEM FICARIA: A MÃE OU OS BICHOS. BICHO VOTOU EM BICHO E PESSOA VOTOU EM MÃE. GANHOU A MÃE. POR CAUSA DOS VOTOS DO PAPAGAIO.		

19. TÍTULO: PALAVRAS, PALAVRINHAS E PALAVRÕES		
AUTOR: ANA MARIA MACHADO	DATA: 2003	LOCAL: BRASIL
GÊNERO: NARRATIVO (NOVELA)	PERSONAGENS: MENINA, PAI E MÃE, IRMÃ	
TEMA: O SIGNIFICADO DAS PALAVRAS		
RESUMO: UMA MENINA QUE GOSTA DE APRENDER PALAVRAS NOVAS E ENCONTRA UMA SAÍDA PARA EVITAR A RECLAMAÇÃO DOS ADULTOS QUE NÃO QUEREM QUE ELA FIQUE REPETINDO PALAVRAS PEQUENAS,MÉDIAS E GRANDES: PAROU DE FALAR, MAS NO FINAL DESCOBRE QUE NÃO IRIA SER LARGADA SÓ PORQUE ALGUMAS PESSOAS ENXERGAM CABELOS NAS PALAVRAS.		

20. TITULO: DE QUEM TEM MEDO O LOBO MAU?		
AUTOR: SILVANA DE MENEZES	DATA: 2009	LOCAL: BRASIL
GÊNERO: NARRATIVO	PERSONAGENS:	
TEMA: MEDO		
RESUMO: UM LOBO MORAVA EM UMA FLORESTA EM EXTINÇÃO ONDE NEM HAVIA MAIS BICHOS E RESOLVEU VIRAR VEGETARIANO. FICOU DOENTE E SUA ÚNICA ALEGRIA ERAM SEUS LIVROS DOS SEUS DIAS DE GLÓRIA. O QUE VIA ERA SÓ O QUE LEMBRAVA. UMA NOITE, ACHOU QUE ESTAVA CHEGANDO UM CAÇADOR NA FLORESTA E FICOU COM MEDO. O HOMEM QUE ERA VELHO COMO O LOBO, TAMBÉM FICOU COM MEDO. QUANDO SE ENCONTRARAM, SE SENTIRAM NOVAMENTE CAÇA E CAÇADOR E DESMAIARAM, CADA UM PARA O SEU LADO. QUANDO ACORDARAM, PASSARAM A SE TRATAR COM INDIFERENÇA NO COMEÇO, MAS EM SEGUIDA COMEÇARAM A SE IMPLICAR. PASSARAM A VIVER JUNTOS E SONHAR ESCRIVENDO SUAS HISTÓRIAS.		

21. TÍTULO: O MENINO QUE COMIA LAGARTOS
---

AUTOR: MERCÊ LÓPEZ	DATA: 2011	LOCAL: FRANÇA
GÊNERO: NARRATIVO	PERSONAGENS: TIKORÔ,	
TEMA: COSTUMES DA ÁFRICA - ESQUECIMENTO		
RESUMO: UM MENINO QUE MATAVA LAGARTOS, UM DIA ENCONTRA UM SEM COR E O SACERDOTE LHE DIZ QUE AS CORES ERAM SUAS LEMBRANÇAS. ENTÃO O MENINO E O LAGARTO PARTEM NUMA LONGA JORNADA CONTRA O ESQUECIMENTO.		

22. TÍTULO: O LOBO		
AUTOR: GRAZIELA BOZANO E ELISABETH TEIXEIRA	DATA: 2009	LOCAL: BRASIL
GÊNERO: NARRATIVO	PERSONAGENS: LILIA, O PAI, O MÃE,	
TEMA: UM PAI CONTANDO HISTÓRIA		
RESUMO: O PAI DE LILIA CONTA PARA ELA A HISTÓRIA DE UM LOBO QUE LEVA UM MENINO PARA PASSEAR NAS SUAS COSTAS. DIZENDO QUE VAI CONTAR O FINAL DA HISTÓRIA NO PRÓXIMO DIA, O PAI DESAPARECE SEM EXPLICAÇÃO. UM DIA A MÃE CONVIDA A FILHA PARA REENCONTRAR O PAI, MAS QUE SÓ PODERIA LEVAR EM SUA BOLSA O ESSENCIAL. ELA DIZ QUE SÓ QUER LEVAR O LIVRO PARA O PAI TERMINAR DE LER A HISTÓRIA.		

23. TÍTULO: A CASA DAS DEZ FURUNFUNFELHAS		
AUTOR: LENICE GOMES	DATA: 2010	LOCAL: BRASIL
GÊNERO: TRAVA-LÍNGUAS, ADIVINHAS (NARRATIVO)	PERSONAGENS:	
TEMA: DEZ VELHAS QUE MORAM EM UMA CASA E DIZEM TRAVA LÍNGUAS		
RESUMO: DEZ VELHAS FALAM TRAVA-LÍNGUAS E UM VELHO QUE VEM ACORDÁ-LAS COM ADIVINHAS		

24. TÍTULO: O LIVRO DAS MÁKINAS MALUKAS, HISTÓRIAS DAS GRANDES INVENÇÕES QUE NÃO FICARAM NA HISTÓRIA		
AUTOR: LUIZ ROBERTO GUEDES	DATA: 2010	LOCAL: BRASIL
GÊNERO: DESCRIÇÃO E HISTÓRIA DAS INVENÇÕES	PERSONAGENS:	
TEMA: INVENÇÕES		
RESUMO: HISTÓRIA DAS INVENÇÕES: MÁQUINA DE VIAJAR NO TEMPO, RAIOS REDUTORES, FÓRMULA DE SUPERCRESCIMENTO, GERADOR DE INVISIBILIDADE, LOÇÃO CAPILAR, CHIP LINGUÍSTICO, MULTIVACATRÔNICA.		

25. TÍTULO: PRÍNCIPES, PRINCESAS, SAPOS E LAGARTOS (* PNBE 2005 E 2012)		
AUTOR: FLÁVIO DE SOUZA	DATA: 1996	LOCAL: BRASIL
GÊNERO: CONTO	PERSONAGENS: MIRANDA E LEO LORIVAL	
TEMA: RELEITURA DOS CONTOS DE FADAS		

**RESUMO:**

CAPÍTULO 1 – MIRANDA E LEO LORIVAL (PAIS AMIGOS QUE COMBINARAM O CASAMENTO DOS FILHOS. SEM SABER AS CRIANÇAS SE CONHECERAM AOS SEIS ANOS, SE APAIXONARAM E PROMETERAM SE CASAR. AOS DEZESSETE ANOS SOUBERAM QUE ESTAVAM PROMETIDOS AOS FILHOS DOS AMIGOS, SEM SABER QUE ERAM AS MESMAS PESSOAS.

CAPÍTULO 2 – O PEQUENO PRÍNCIPE: COM UM PALMO, AOS 87 ANOS

CAPÍTULO 3 – PRINCESA APRISIONADA NUMA TORRE POR UM MAGO QUE DISSE QUE TINHA UM DRAGÃO EMBAIXO, MAS NA VERDADE ERA UM LAGARTO.

CAPÍTULO 4 – PRÍNCIPE FELISBERTO DO REINO DE PLUM. NÃO PARTICIPOU DA GUERRA POR QUE PARECIA UM SAPO

CAPÍTULO 5 – QUANDO OS DOIS APAIXONADOS IRIAM SE ENCONTRAR, LEO LORIVAL PARTIU PARA A GUERRA.

CAPÍTULO 6 – PRINCESA SILVANA DO REINO DE VRONKA. GANHAVA CONCURSO DE MISS SIMPATIA PORQUE TINHA O ROSTO TORTO POR CAUSA DE UMA QUEDA E PARECIA ESTAR SEMPRE SORRINDO

CAPÍTULO 7 – DOIS BEIJOS. UM QUE ACORDOU A PRINCESA E OUTRO QUE FEZ ELA VOLTAR A DORMIR

CAPÍTULO 8 – PRINCESA ÚRSULA DA BRONISLÁVIA

QUANDO NENÊ, A PRINCESA ÚRSULA NÃO CHORAVA, RUGIA. SEMPRE FOI FORTE, FOI SEMPRE BRAVA. AOS SEIS ANOS, JÁ PUNHA O PAI E A MÃE DE CASTIGO QUANDO NÃO GANHAVA O QUE QUERIA. APESAR DOS CONSELHOS, NÃO ESTUDOU E PASSAVA OS DIAS FAZENDO GINÁSTICA, PRATICANDO ESPORTES, DESENVOLVENDO OS MÚSCULOS.

AOS VINTE E SETE ANOS CANSOU-SE DE OUVIR QUE ESTAVA FICANDO PARA TIA, QUE JÁ ERA TEMPO DE CASAR.

– TIA É A VÓ! – GRITOU BEM ALTO.

– ESSA EXCLAMAÇÃO FOI MOTIVO DE MUITA DISCUSSÃO EM BRONISLÁVIA. UNS ACHAVAM QUE SE ALGUÉM É TIA NÃO É AVÓ, E OUTROS DEFENDIAM A IDEIA DE QUE UMA AVÓ PODE SER TIA.

NÃO AGUENTANDO OS PEDIDOS INSISTENTES PARA QUE SE CASASSE, ELA GRITOU BEM ALTO:

– TUDO BEM. NÃO É LEGAL VIVER SOZINHA.

IMPORTOU VINTE ODALISCAS DAS ARÁBIAS, O QUE FOI CONSIDERADO UM ESCÂNDALO NA ÉPOCA, JÁ QUE ODALISCAS GASTAM POUCO EM PANOS MAS MUITO EM COSMÉTICOS, PERFUMES E SANDÁLIAS DE PLÁSTICO. NÃO DEMOROU PARA QUE ÚRSULA FIZESSE AMIZADE COM UMA DAS ODALISCAS E HOJE ELAS VIVEM FELIZES E CONTENTES NO CASTELO PARTICULAR QUE A PRINCESA POSSUI À BEIRA DO MAR NACARADO.

CAPÍTULO 9 – NOVAMENTE MIRANDA E LEO NÃO SE ENCONTRAM.

CAPÍTULO 10 PRINCESA LINDA QUE NÃO SE CASOU E ESPERA UM PRÍNCIPE PARA CONVERSAR

CAPÍTULO 11 – SAPO QUE PENSAVA QUE ERA PRÍNCIPE

CAPÍTULO 12 – PRÍNCIPE MARGARIDO SOBRE AS ONDAS

SEU NOME NA VERDADE ERA FELIPE TESTA-DE-AÇO, MAS GANHOU O APELIDO DE MARGARIDO SOBRE-AS-ONDAS QUANDO SE APRESENTOU BAILANDO SUAVEMENTE, VESTIDO DE MARGARIDA, SOBRE UMA PRANCHA DE SURF COBERTA DE PÉTALAS DE ROSA, NA PRAIA MAIS FREQUENTADA DE SEU REINO, LUDÓVISCA. FAZIA-SE DE MULHERZINHA, MUITO DELICADO, MAS SABIA NAMORAR COM PRINCESAS COMO AS PRINCESAS GOSTAM DE SER NAMORADAS.

QUANDO ANUNCIOU QUE IA SE CASAR, QUINHENTAS E VINTE E NOVE PRINCESAS SE APRESENTARAM COMO PRETENDENTES. SUA NOIVA FOI ESCOLHIDA NUMA MARATONA QUE INCLUÍA UM DESFILE DE BELEZA, UM CONCURSO DE CONHECIMENTOS GERAIS E UMA GINCANA. DETÉM ATÉ HOJE O TÍTULO DE “O PRÍNCIPE MAIS BEM CASADO DE TODOS OS REINOS DAS TERRAS MAREADAS”.

26. TÍTULO: TREM DE ALAGOAS

AUTOR: ASCENSO FERREIRA

DATA: 2009

LOCAL: BRASIL

GÊNERO: POÉTICO	PERSONAGENS: NÃO TEM
TEMA: VIAGEM DE TREM	
RESUMO: EM UMA VIAGEM DE TREM "VOU DANADO PRA CATENDE, VOU DANADO PRA CATENDE, VOU DANADO PRA CATENDE, COM VONTADE DE CHEGAR..."	

27. TÍTULO: O TAMANHO DO MEU SONHO		
AUTOR: PRZEMYSŁAW WECHTEROWICZ	DATA: 2010	LOCAL: ? TRADUÇÃO
GÊNERO: POÉTICO	PERSONAGENS: FOGO, ANIMAIS, ESPANTALHO E OUTROS	
TEMA: SONHOS		
RESUMO: AS FORMAS DIFERENTES DAS PERSONAGENS SONHAREM		

28. TÍTULO: HISTÓRIAS DE BICHOS BRASILEIROS		
AUTOR: RECONTADAS POR VERA DO VAL	DATA: 2010	LOCAL: BRASIL
GÊNERO: CONTOS FOLCLÓRICOS	PERSONAGENS: VÁRIOS	
TEMA: FOLCLORE		
RESUMO: A FESTA NO CÉU, O JABUTI E A FONTE, O SAPO E O BOI, O MACACO E A BALA, O JABUTI E A CAIPORA, O VEADO E A TARTARUGA, O PULO DO GATO, A CORUJA E A ÁGUIA		

29. TITULO: SOPRINHO, O SEGREDO DO BOSQUE ENCANTADO		
AUTOR: FERNANDA LOPES DE ALMEIDA	DATA: 2011	LOCAL: BRASIL
GÊNERO: NARRATIVO	PERSONAGENS: SERES DOS BOSQUES	
TEMA: MUNDO ENCANTADO POR FADAS, DUENDES,GÊNIOS		
RESUMO: SOPRINHO, UM VENTO QUE NOS FAZ VER TUDO DE FORMA DIFERENTE, DESCOBRINDO UM MUNDO MÁGICO. A QUESTÃO A SER DESVENDADA É SOBRE QUEM É BOM OU MAU NO REINO DA NATUREZA.		

30. TÍTULO: O NOME DO FILME É AMAZÔNIA		
AUTOR: PAULINHO ASSUNÇÃO	DATA: 2009	LOCAL: BRASIL
GÊNERO:	PERSONAGENS:	
TEMA: PRESERVAÇÃO		
RESUMO: O AUTOR “BRINCA DE SER INVISÍVEL” PARA DESCOBRIR O QUE ESTÁ ACONTECENDO NA RUA GIRASSOL, ONDE HÁ UM GRANDE MOVIMENTO DE RECADOS E BILHETES SOBRE FAZER UM FILME SOBRE A AMAZÔNIA EM QUE CADA UMA DAS CRIANÇAS TINHA UMA FUNÇÃO. QUANDO O FILME ESTIVESSE PRONTO, OS PAIS ASSISTIRIAM NA CALÇADA E AS MÃES FARIAM PIPOCA. A RUA GIRASSOL SE TRANSFORMARIA EM UM CINEMA E O FILME COMEÇARIA COM A FRASE “FLORESTA		

BONITA 'R FLORESTA EM PÉ".
----------------------------

31. TÍTULO: DEZENOVE POEMAS DESENGONÇADOS		
AUTOR: RICARDO AZEVEDO	DATA: 2011	LOCAL: BRASIL
GÊNERO: POÉTICO	PERSONAGENS: DIVERSOS	
TEMA: RIMAS E HISTÓRIAS ENGRAÇADAS		
RESUMO: DIVERSOS TIPOS MASCULINOS: HOMEMALEGRE, ERRADO, TRISTE, SÁBIO, CHATO. BRINCADEIRAS DE CRIANÇA COM RIMAS, PERFUME, PELA JANELA, ADIVINHAS, SE UM DIA EU FOR UM MENDIGO, DENTRO DO LIVRO, VIAGEM ESTRELADA, E OUTROS.		

32. TÍTULO: OS BICHOS QUE TIVE		
AUTOR: SYLVIA ORTHOF	DATA: 2007	LOCAL: BRASIL
GÊNERO: NARRATIVO	PERSONAGENS:RÃ, COELHO, BICHO-DE-PÉ, CACHORRO, ELEFANTE, GATA, E OUTROS	
TEMA: BICHOS DE ESTIMAÇÃO		
RESUMO: HISTÓRIAS REAIS DOS BICHOS QUE A AUTORA TEVE, UM POUQUINHO MODIFICADAS PARA DIVERTIR OS LEITORES.		

33. TÍTULO: FAZEDOR DE TATUAGEM		
AUTOR: RICARDO AZEVEDO	DATA: 2011	LOCAL: BRASIL
GÊNERO: NARRATIVO	PERSONAGEM: SEM NOME	
TEMA: APRENDIZAGEM PARA PROFISSÃO DE DESENHISTA (TATUADOR)		
RESUMO: O PERSONAGEM PRECISA APRENDER A DESENHAR PARA PODER SE DEDICAR À PROFISSÃO DE TATUADOR. PERGUNTA-SE COMO DAR SENTIDO E SENTIMENTO AOS SEUS TRAÇOS.		

34. TÍTULO: O MENINO QUE ESPIAVA PRA DENTRO		
AUTOR: ANA MARIA MACHADO	DATA: 1983	LOCAL: BRASIL
GÊNERO: NARRATIVO	PERSONAGENS: LUCAS E TATÁ,TALENTO OU TAMANCO	
TEMA: AVENTURAS DE UM MENINO QUE CONSEGUIA DORMIR ACORDADO		
RESUMO: QUANDO LUCAS FICA DISTRAÍDO, SUA AVÓ DIZ QUE ELE ESTÁ ESPIANDO PRA DENTRO, VENDO COISAS QUE AS OUTRAS PESSOAS SÓ CONSEGUEM VER DORMINDO. NESSAS SITUAÇÕES, LUCAS TEM UM AMIGO, TATÁ, QUE É MUITO LENTO E QUE TAMBÉM É CHAMADO DE TALENTO OU TAMANCO. DEPOIS DE TENTAR FICAR PARA SEMPRE EM SEUS SONHOS, MAS ACABAR FICANDO SÓ , NO ESCURO,É ACORDADO PELA MÃE E GANHA UM CACHORRO DE PRESENTE PARA ACOMPANHÁ-LO EM SUAS BRINCADEIRAS.		

35. TÍTULO: UM SUJEITO SEM QUALIDADES
---------------------------------------

AUTOR: JEAN-CLAUDE R. ALPHEN			DATA: 2010	LOCAL: BRASIL
GÊNERO: NARRATIVO		PERSONAGEM: ARNALDO		
TEMA: SOLIDÃO E AUTOCONHECIMENTO				
RESUMO: ARNALDO ERA UM SUJEITO QUE GOSTAVA DE VIVER SÓ, MORANDO EM UMA CABANA NO ALTO DE UMA MONTANHA. UMA DIA SENTE FALTA DE COMPARTILHAR SUAS EMOÇÕES E RESOLVE CONVERSAR COM SEUS VIZINHOS PASSARINHOS, DEPOIS DE NÃO TER CONSEGUIDO SE IDENTIFICAR COM AS CARACTERÍSTICAS DOS SANHAÇOS, DAS GRALHAS E DOS PARDAIS, DESISTE DE TENTAR AGRADÁ-LOS E VOLTA PARA CASA PARA SER ELE MESMO.				

36. TITULO: ATÉ AS PRINCESAS SOLTAM PUM		
AUTOR: ILAN BRENMAN	DATA: 2009	LOCAL: BRASIL
GÊNERO: NARRATIVO	PERSONAGENS: LAURA E O PAI	
TEMA: RELEITURA DO PERFIL DAS PERSONAGENS DE CONTOS DE FADAS		
RESUMO: LAURA PERGUNTA PARA O SEU PAI SE AS PRINCESAS SOLTAM PUM PORQUE OS MENINOS DA ESCOLA AFIRMARAM ISSO. O PAI ACREDITA QUE SIM E MOSTRA PARA A FILHA, UM LIVRO SECRETO DAS PRINCESAS, COM APROXIMADAMENTE DUZENTOS ANOS, QUE TEM UM CAPÍTULO SOBRE OS PROBLEMAS GASTROINTESTINAIS E FLATULENTOS DAS MAIS ENCANTADORAS PRINCESAS. LÁ DESCOBREM QUE A CINDERELA SOLTOU UM PUM EXATAMENTE QUANDO O RELÓGIO BATEU AS DOZE BADALADAS, QUE BRANCA DE NEVE SOLTOU UM PUM QUANDO A BRUXA LHE DEU A MAÇA E QUE A PEQUENA SEREIA DISFARÇAVA SEUS PUNS NA ÁGUA DO MAR. O PAI CONCLUI QUE MESMO ASSIM ELAS CONTINUAM LINDAS E QUE LAURA NÃO DEVE ESPALHAR O SEGREDO.		

37. TÍTULO: A LUA DENTRO DO COCO		
AUTOR: SÉRGIO CAPPARELLI	DATA: 2010	LOCAL: BRASIL
GÊNERO: POESIA	PERSONAGENS: MACACOS	
TEMA: UNIÃO DAS PERSONAGENS PARA ALCANÇAR UM OBJETIVO		
RESUMO: UM MACACO E SEU GRUPO SOBEM UNS NOS OUTROS FORMANDO UMA PIRÂMIDE PARA ALCANÇAR A LUA, DEPOIS DE COGITAREM QUE A MESMA É FEITA DE BANANA, DE GRAVIOLA, DE GOIABADA, DE PÃO DE LÓ, AÇAÍ, TAPIOCA OU COCADA. QUANDO A PIRÂMIDE CAI, ELES ACHAM QUE A LUA FOI PARAR DENTRO DE UM COCO. NO FINAL, A LUA CHEIA AFIRMA QUE É FEITA DE BANANA.		

38. TÍTULO: LENDAS DA ÁFRICA MODERNA		
AUTOR: HELOÍSA PIRES LIMA E ROSA MARIA TAVARES ANDRADE	DATA: 2010	LOCAL: BRASIL
GÊNERO: LENDA	PERSONAGENS: DIVERSOS	
TEMA: HISTÓRIAS DA ÁFRICA MODERNA QUE CHEGAM AO BRASIL		
RESUMO: EM A LÍNGUA DO GRIÔ, DIZ-SE QUE OS GRIÔS ATUAIS SOBREVIVEM.		

ENTRE OUTRAS FORMAS, COMO CONTADORES DE HISTÓRIAS. FASSEKÉ É O MAIS EXTRAORDINÁRIO DE TODOS, POIS TEM A CAPACIDADE DE FAZER AS PERSONAGENS, COMO A MOSCA E O SAPO, SAÍREM VIVAS DE SUA BOCA. EM A VISIONÁRIA MENINA KIKUIU, CONTA SOBRE UMA PEQUENA MENINA QUE APARECIA NOS LUGARES QUE ESTAVAM SE TRANSFORMANDO EM DESERTOS, PERGUNTANDO SOBRE OS ARBUSTOS, AS CACOEIRAS, AS ÁRVORES E DESPERTANDO AS MENINAS DO LUGAR PARA PLANTAR MUDAS NATIVAS. EM MADIBA, A LENDA VIVA! A PERSONAGEM PRINCIPAL RECONHECE A NOBREZA HUMANA, CONSIDERANDO A PAZ O CAMINHO MAIS IMPORTANTE E CONQUISTANDO MUITAS AMIZADES COM SEU ESTILO DE CONVERSAR PARA DESMANCHAR ENCRENCAS. FINALMENTE, EM O BRINCO DE OURO, GABRIELA ESCUTA DA AVÓ A LENDA QUE QUEM USASSE O TAL BRINCO, PODERIA REALIZAR AS IDEIAS QUE ESTIVESSEM PENDURADAS NA VONTADE.

39. TÍTULO: POESIA NA VARANDA

AUTOR: SONIA JUNQUEIRA

DATA: 2011

LOCAL: BRASIL

GÊNERO: POESIA

PERSONAGENS: NARRADORA

TEMA: A LINGUAGEM POÉTICA NA VIDA DAS PESSOAS

RESUMO: A NARRADORA PERSONAGEM, CONTA QUE A POESIA BROTOU NA SUA VIDA NA FORMA DE UMA PLANTA, PASSOU NA FORMA DE UMA GATINHA, ENTROU NA FORMA DE UMA CANÇÃO, GRITOU NO MATO NUM CONCERTO DE GRILOS, BRILHOU NA FORMA DE LUA CHEIA, CRESCER NA FORMA DE UMA TRISTEZA, CAIU NA FORMA DE UMA CHUVINHA, SORRIU NA FORMA DE UM AMIGO, LHE ARREBATOU PELAS PALAVRAS DE UM LIVRO. ENTÃO, QUANDO QUER SABER ONDE ESTÁ A POESIA, ESPERA DEBRUÇADA NA VARANDA.

40. TÍTULO: À PROCURA DE MARU

AUTOR: KUMIKO YAMAMOTO

DATA: 2009

LOCAL: JAPÃO

GÊNERO: NARRATIVO

PERSONAGENS: MARU, TAKERU, MAMÃE,

TEMA: BUSCA DA PERSONAGEM POR SEU CACHORRO

RESUMO: UM MENINO CHAMADO TAKERU SAI, DESOBEDECENDO A ORDEM DE SUA MÃE, PARA PROCURAR SEU CACHORRO QUE SUMIU. DEPOIS DE MUITO PROCURAR, TOMA CHUVA E VOLTA PARA CASA ONDE SEU CACHORRO, MARU, APARECEU E ESTÁ LHE ESPERANDO.

41. TÍTULO: O COELHO QUE FUGIU DA HISTÓRIA

AUTOR: ROGÉRIO MANJATE

DATA: 2009

LOCAL: MOÇAMBIQUE

GÊNERO: NARRATIVO

PERSONAGENS: MBILA, PAIS, COELHO

TEMA: PERSONAGEM SAÍDO DAS HISTÓRIAS

RESUMO: AO CHEGAR DA ESCOLA, MBILA ENCONTRA A PERSONAGEM DAS HISTÓRIAS FAVORITAS CONTADAS POR SUA MÃE E SUA AVÓ: O COELHO. A PARTIR DISSO, PASSA A FALAR COM ELE E RELEMBRAR AS HISTÓRIAS QUE CONHECIA E ONDE ELE ERA A PERSONAGEM PRINCIPAL, DANDO-LHE O NOME DE DINKA. O



COELHO TENTA ENTENDER O QUE MBILA FALA, MAS NÃO CONSEGUE POIS ACHA A FALA DOS HUMANOS RÁPIDA E ENROLADA. SEM SABER, MBILA COME O COELHO QUE HAVIA SIDO COMPRADO PARA SER PREPARADO NO ALMOÇO E FICA MUITO DOENTE, SEM NEM CONSEGUIR FALAR. QUANDO MELHORA, DEPOIS DE SER INTERNADA, CONTA UMA HISTÓRIA EM QUE O COELHO DINKA SUBIU PARA O CÉU.

42. TÍTULO: CHAPEUZINHOS COLORIDOS		
AUTOR: JOSÉ ROBERTO TORERO E MARCUS AURELIUS PIMENTA	DATA: 2010	LOCAL: BRASIL
GÊNERO: NARRATIVO	PERSONAGENS: CHAPEUZINHOS, VOVÓ, LOBO MAU, CAÇADOR	
TEMA: RELEITURA DOS CONTOS DE FADAS		
RESUMO: CHAPEUZINHO AZUL, JUNTO COM A VOVÓ, COMEU O LOBO MAU E DEPOIS FOI DORMIR. UM CAÇADOR QUE PASSAVA PELA CASA PRENDEU AS DUAS PORQUE HAVIAM MATADO UM LOBO QUE ESTAVA EM EXTINÇÃO. CHAPEUZINHO ABÓBORA ERA UMA MENINA GORDINHA PORQUE ADORAVA COMER. QUANDO ELA CHEGOU NA CASA DE SUA AVÓ, ENCONTROU O LOBO QUE PULOU SOBRE ELA E A ENGOLIU. COMO JÁ TINHA COMIDO A AVÓ E, DEPOIS COMEU TAMBÉM O CAÇADOR, O LOBO ACABOU EXPLODINDO PORQUE SUA BARRIGA FICOU MUITO CHEIA. CHAPEUZINHO VERDE GOSTAVA MUITO DE DINHEIRO E QUANDO ESCONTROU O LOBO NO CAMINHO DA CASA DA VOVÓ, ELE DISSE PARA ELA SEGUIR PELO CAMINHO DE UMA FONTE ONDE AS PESSOAS JOGAVAM DINHEIRO, PARA ELE PODER CHEGAR ANTES DELA NA CASA DA VOVÓ. QUANDO CHAPEUZINHO CHEGOU NA CASA DA VOVÓ, O LOBO A DEVOROU, MAS UM CAÇADOR CHEGOU E TIROU A AVÓ E A NETA DE DENTRO DA BARRIGA DO LOBO. CHAPEUZINHO BRANCO ERA INFELIZ PORQUE SEU PAI HAVIA MORRIDO E QUANDO ENCONTROU O LOBO, CONTOU-LHE A HISTÓRIA E ELE FICOU EMOCIONADO. QUANDO O CAÇADOR CHEGOU, DESCOBRIU QUE A MÃE DE CHAPEUZINHO ERA VIÚVA E PEDIU SUA MÃO EM CASAMENTO. CHAPEUZINHO LILÁS QUERIA SER FAMOSA E CONSEGUIU, NO FINAL, DAR UMA ENTREVISTA PARA A TV, DEPOIS QUE O LOBO FOI MORTO E ELA E SUA AVÓ FORAM SALVAS PELO CAÇADOR. CHAPEUZINHO PRETO FICOU AMIGA DO LOBO MAU DEPOIS DE COMER JABUTICABAS COM ELE.		

### DEMAIS OBRAS:

43. CONTOS DE FADAS
44. EXERCÍCIOS DE SER CRIANÇA
45. JARDIM DE HAIJIN
46. JUVENAL E O DRAGÃO
47. O MENINO MAIS FEIO DO MUNDO – ACONTECEU NO SÃO JOÃO
48. JOÃO ESPERTO LEVA O PRESENTE CERTO
49. CHAPEUZINHO VERMELHO: UMA AVENTURA BORBULHANTE
50. LOUCA POR BICHOS
51. SUPERAMIGOS
52. QUANDO NASCE UM MONSTRO
53. DEZ CASAS E UM POSTE QUE PEDRO FEZ
54. ARAPUCA
55. ROMEU E JULIETA
56. COMO TREINAR SEU DRAGÃO
57. CLASSIFICADOS E NEM TANTO
58. O GUARDA-CHUVA VERDE
59. ELEFANTES NUNCA ESQUECEM
60. A PEQUENA MARIONETE
61. ODE A UMA ESTRELA
62. NUMA NOITE MUITO, MUITO ESCURA

63. MÃO QUE CONTA HISTÓRIA
64. CONDOMÍNIO DOS MONSTROS
65. FÁBULAS
66. MAURÍCIO, O LEÃO DE MENINO
67. O REINO ADORMECIDO
68. TURMA DA MÔNICA ROMEU E JULIETA
69. MEMÓRIAS DA EMÍLIA
70. ZOOLOGIA BIZARRA
71. JOÃO CABEÇA DE FEIJÃO
72. O FLAUTISTA MISTERIOSO EOS RATOS DE HAMELIN
73. O DISCURSO DO URSO
74. A ÁRVORE GENEROSA
75. SEPARA E GUARDA
76. O CASACO DE PUPA
77. AS AVENTURAS DE UM PEQUENO RATINHO NA CIDADE GRANDE
78. O ALVO
79. HISTÓRIAS DE QUEM CONTA HISTÓRIAS
80. O PINTOR DE LEMBRANÇAS
81. OS VIZINHOS
82. É TUDO INVENÇÃO
83. HISTÓRIA DA RESSURREIÇÃO DO PAPAGAIO
84. A PEQUENA SEREIA
85. ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS
86. O FANTÁSTICO MISTÉRIO DE FEIURINHA
87. E O QUE VEM DEPOIS DE MIL
88. O CAVALINHO AZUL
89. MITOS
90. A MELHOR FAMÍLIA DO MUNDO
91. ISSO, ISSO
92. PAPAI URSO
93. CONTROLE REMOTO
94. A TURMA DO PERERÊ: 365 DIAS NA MATA DO FUNDÃO
95. WAB I SABI
96. A VIDA ÍNTIMA DE LAURA E OUTROS CONTOS
97. ISTO É UM POEMA QUE CURA OS PEIXES
98. O TRAÇO E A TRAÇA
99. A GRANDE FÁBRICA DE PALAVRAS
100. COMO UM PEIXE NA ÁGUA